

ONKO LAPSI VALMIS KOULUUN?
Esi- ja alkuopettajien näkemyksiä ja kokemuksia

Sari Niskanen
Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikan pääaine
Kasvatustieteen laitos
Turun yliopisto
10/2019

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

NISKANEN, SARI: Onko lapsi valmis kouluun? Esi- ja alkuopettajien
näkemyksiä ja kokemuksia

Pro gradu -tutkielma, 74s., 2 liites.
Erityispedagogiikka
Syyskuu 2019

Tämän tutkielman aiheena on koulunsa aloittavan lapsen kouluvalmiudet esi- ja alkuopettajien näkökulmasta. Esiopetuksen yhtenä tehtävänä voidaan pitää kouluvalmiuksien ja oppimisedellytysten parantamista ja näin valmistaa lasta tulevaan kouluvuoteen. Koulun velvollisuus on vastaanottaa jokainen oppivelvollisuuden piirissä oleva lapsi erilaisia tukitoimia hyödyntäen. Esiopetusvuoden aikana lasta arvioidaan monipuolisesti ja jokaiselle oppilaalle pyritään löytämään oikea aika ja paikka, jossa hän voi turvallisesti aloittaa koulutiensä. Näin ollen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä on välttämätöntä. Vaatimukset koulunsa aloittavan lapsen kouluvalmiuksista esi- ja alkuopetuksessa saattavat kuitenkin olla hyvin erilaiset. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen ja kuuluu kasvatustieteen ja erityispedagogiikan alaan.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla neljää esiopettajaa sekä neljää alkuopettajaa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esiopettajien ja alkuopettajien näkemyksiä ja kokemuksia siitä, millaisia valmiuksia lapsi tarvitsee koulun alkaessa ja mitkä asiat siihen vaikuttavat. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten lapsen kouluvalmiutta arvioidaan ja mitä koulunaloitus vaatii lapsen lisäksi koululta, esiopetukselta sekä opettajalta. Tutkimuksessa tehtyjen haastattelujen avulla kerätty aineisto analysoitiin käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia ja teemoittelua.

Tässä tutkielmassa tuli ilmi, että koulunsa aloittavan lapsen kouluvalmiuksista keskustelu on tärkeää. Koulunaloitus vaatii lapselta ennen kaikkea omatoimisuutta sekä motivaatiota. Lapsen kouluvalmiuksiin vaikuttavat ennen kaikkea perhe, mutta myös esiopetuksella on suuri rooli. Esiopetuksen tarkoituksena on valmistaa lasta kouluun, mutta vuosi on arvokas myös itsessään. Esiopetukseen ja esiopettajaan kohdistuvat odotukset koettiin suurina. Koululta ja opettajalta lapsen koulunaloitus vaatii riittäviä resursseja kohdata jokainen lapsi yksilöllisine tarpeineen. Tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopettajien näkemykset eivät yleislinjaltaan eronneet toisistaan. Enemmänkin henkilökohtaisia näkemyksiä ja kokemuseroja oli havaittavissa eri henkilöiden välillä.

Avainsanat: kouluvalmius, kouluvalmis lapsi, koulun aloitus, esiopetus, alkuopetus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 KOULUVALMIUDEN KÄSITE	7
3 KOULUVALMIS LAPSI	9
3.1 Kouluvalmiuteen vaikuttavat kehitysvaiheet	11
3.2 Lapsen kehitys 6–7-vuotiaana	13
3.3 Lapsen pätevyys	16
4 ESIOPETUS.....	19
4.1 Esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet	20
4.2 Kouluvalmiuden arviointi esiopetuksessa.....	23
5 ESIOPETUKSESTA ALKUOPETUKSEEN.....	26
5.1 Alkuopetuksen tehtävät ja tavoitteet	27
5.2 Koulun odotuksia koulunsa aloittavasta lapsesta.....	29
5.3 Kolmiportainen tuki esi- ja alkuopetuksessa.....	30
5.4 Koulun aloittaminen poikkeavana ajankohtana	32
5.5 Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen.....	34
6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSMENETELMÄ	37
6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	37
6.2 Tutkimusmenetelmä.....	38
6.3 Tutkimuksen toteutus	38
6.4 Aineiston analyysi	41
6.5 Tutkimuksen luotettavuus	42
6.6 Aineiston kuvaus.....	44
7 LAPSEN KOULUVALMIUDET	46
7.1 Kouluvalmis lapsi	47
7.2 Kouluvalmiuden arviointi	49
7.3 Yhteenveto	50
8 KOULUVALMIUTEEN VAIKUTTAVAT ASIAT	51
8.1 Koulunaloituksen vaatimukset	51
8.2 Esiopetus kouluvalmiuden taustalla.....	54
8.3 Koulun ja esiopetuksen yhteistyö.....	55
8.4 Yhteenveto	56

9 POHDINTA	58
9.1 Johtopäätökset	59
9.2 Tutkimuksen arviointi	63
9.3 Jatkotutkimusehdotuksia	65

LÄHTEET	66
---------------	----

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko	72
---------------------------------	----

KUVIOT JA TAULUKOT

Kuvio 1. Lapsen kokonaiskehityksen kompetenssit	12
Taulukko 1. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet esiopetuksessa.....	22
Taulukko 2. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet alkuopetuksessa.	28
Taulukko 3. Haastateltavien ammattinimike, sukupuoli ja työkokemus alalta.....	45

1 JOHDANTO

Esiopetusikäiset lapset elävät isoa murroskautta omassa elämässään. Ollaan jo isoja, vaikka kuitenkin vielä niin pieniä. Esiopetusikään mennessä lapset ovat oppineet ja kokeneet paljon erilaisia asioita ja kiinnostus uusien asioiden oppimiseen on kova. Lapsikohtaisia eroja on kuitenkin havaittavissa paljon. Lapset kehittyvät, kasvavat ja oppivat yksilölliseen tahtiin omien ja ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien ja edellytysten rajoissa. Toinen lapsi oppii nopeasti esimerkiksi ajamaan pyörällä ja toinen kirjoittamaan oman nimensä. Toinen on kiinnostunut piirtämisestä ja toinen palapelien tekemisestä. Pihlajan (2005) mukaan jokaiselle lapselle tulisi antaa mahdollisuus oppia rauhassa, ilman ennakko-odotuksia. Lapsi oppii parhaiten, kun hän on itse kiinnostunut ja motivoitunut, eikä turhia esteitä aseteta lapsen oppimispolulle. (Hakkarainen 2002, 70; Pihlaja 2005, 18.)

Kouluvalmiudella tarkoitetaan pääpiirteittäin lapsen kokonaiskehitystä, jota tarvitaan perusopetuksen ensimmäisellä luokalla tulevien tietojen ja taitojen omaksumiseen ja suorittamiseen. Sillä tarkoitetaan valmiutta aloittaa koulunkäynti, osallistua opetukseen sekä hyötyä opetuksesta. Kouluvalmiuden kriteereinä voidaan pitää esimerkiksi keskittymistaitoa, itsensä ilmaisemista, tehtävän loppuun suorittamista ja tiettyjä teknisiä taitoja. Kouluvalmiutta on myös toisten huomioonottaminen, ryhmän jäsenenä oleminen, häviämistilanteesta selviäminen, ohjeiden mukaan toimiminen sekä kyky tehdä havaintoja. Jo ennen koulun aloitusta lapsi on käynyt läpi monta tärkeää kehitysvaihetta. Näiden kaikkien sujumisella on vaikutusta siihen, millaiset valmiudet lapsella on koulun lähestyessä. Kouluvalmius muodostuu monista osatekijöistä, joita arvioivat vanhempien lisäksi varhaiskasvatuksen ammattilaiset sekä lastenneuvolan henkilökunta. (Ekebom, Helin & Tulusto. 2000, 14; Jarasto & Sinervo 1998, 149, 151–152.)

Kouluvalmius käsitteenä herättää paljon tunteita. Tuleeko vielä vuonna 2019 lapsen oppia tietyt asiat tai olla tietynlainen ennen koulun aloitusta, tuleeko lapsen siis olla valmis kouluun? Vai tulisiko koulun olla valmis vastaanottamaan lapsi yksilönä, jolla on sekä vahvuuksia että taitoja, joita tulee vielä harjoitella? Hakkarainen (2002) on puhunut jo toista vuosikymmentä sitten siitä, että elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa kouluvalmiudet ovat tavoitteena liian suppeita, eikä ole ideaalia, että esiopetuksen

tarkoitus olisi valmistaa lasta ainoastaan koulun aloitusvaiheeseen. Kouluvalmiuden sijaan tulisi siis asettaa tavoitteeksi yleisten oppimisvalmiuksien kehittäminen. (Hakkarainen 2002, 66–67.) Tätä tutkielmaa tehtäessä ilmeni, että tuoretta tutkimustietoa kouluvalmiudesta oli tarjolla hyvin vähän. Ehkä juuri tästä yllämainitusta syystä tutkimuksia oppimisvalmiuksista sekä oppimisvaikeuksista löytyi enemmän. Usein kouluvalmiutta on tutkittu osana jotain muuta, esimerkiksi osana poikkeavaa koulunaloitusta.

Esiopetuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä voidaan pitää kouluvalmiuksien ja oppimisedellytysten parantamista ja näin valmistaa lasta tulevaan kouluvuoteen. Perusopetuslain (2014/1040 § 26a) mukaan lasten on ”oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna osallistuttava vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan”. Jokaisen kunnan on järjestettävä kaikille kuusivuotiaille maksuton esiopetus, mutta myös yksityisiä, luvan saaneita organisaatioita on olemassa. Esiopetuksessa lasta arvioidaan jatkuvasti ja arvioinneissa painotetaan lapsen kasvun ja oppimisen edistymistä. Arviointia suoritetaan opettajan ja lapsen vuorovaikutuksessa ja huoltajille annetaan palautetta arvioinneista. (Linnilä 2006, 107–108; Opetushallitus 2018.)

Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyessä oppilas ylittää tietyn kynnyksen. Pienestä esikoululaisesta tulee iso koululainen. Yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on välttämätöntä, mutta ei välttämättä ongelmatonta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 103.) Myös tämän tutkielman aihe on muodostunut tästä käytännön huomiosta. Olen työskennellyt esiopetusryhmässä ja huomioinut, että esiopetus ja alkuopetus eivät aina puhu samaa kieltä. Kaikissa tilanteissa on kuitenkin kyse lapsen ainutkertaisesta vaiheesta, koulun aloituksesta, joka on jokaiselle lapselle merkittävä ja tärkeä ajanjakso elämässä. Lapsen kanssa työskentelevät aikuiset tekevät tärkeää ja vastuullista työtä yhdessä vanhempien kanssa arvioidessaan lapsen valmiuksia ja sen myötä mahdollisimman sujuvaa koulun aloitusta lapselle. Tässä tutkielmassa tutkitaan koulunsa aloittavien lasten kouluvalmiuksia juurikin opettajien näkökulmasta.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia lasten kouluvalmiuksia sekä esi- että alkuopettajien näkökulmasta; millaisia valmiuksia lapsi tarvitsee koulun alkaessa ja mitkä asiat siihen vaikuttavat. Miten lapsen kouluvalmiuksia arvioidaan esiopetusvuoden aikana ja mitä lapsen koulunaloitus vaatii eri tahoilta. Kasvatustieteen

tutkijat mieltävät usein kouluvalmius -käsitteen jo käytöstä poistuneena ja vanhanaikaisena käsitteen sisältämän ennakkolatauksen vuoksi. Mutta onko se sitä käytännössä ja sisältääkö se kentällä työskentelevien esi- ja alkuopettajien mielestä negatiivisen ajatuksen? Tämä tutkielma pohjautui vuonna 2017 samasta aiheesta tekemääni kasvatustieteiden proseminaarityöhön. Osa aineistosta oli kerätty proseminaarityötä varten, jolloin haastattelin esiopetuksessa työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia. Laajensin aineistoa tätä pro gradu -tutkielmaa tehdessäni haastattelemalla lisäksi alkuopetuksessa työskenteleviä luokanopettajia. Haastattelujen tarkoituksena oli kuulla opettajien omia kokemuksia ja mielipiteitä lasten kouluvalmiuksista.

2 KOULUVALMIUDEN KÄSITE

Linnilä toteaa väitöskirjassaan (2006), että keskustelu koulunaloituksesta herättää vuosi toisensa jälkeen paljon erilaisia mielipiteitä sekä tutkimuksia. Kouluvalmius on tutkimuskohteena hyvin monitieteellinen ja siihen voidaan liittää kasvatustieteen lisäksi myös logopedia, psykologia, lääketiede, kielitiede sekä historia. Linnilä tarkastelee kouluvalmiutta kahdesta eri näkökulmasta, maturaation eli kypsyamisen näkökulmasta sekä sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Maturaation näkökulmasta lapsen sisällä on kello, jonka tahdissa hän kypsyi. Kouluvalmiuteen ajatellaan liittyvän siis kognitiivisten, sosiaalisten ja fyysisten taitojen kypsyminen. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna taas lapsen kehittyminen on oppimisen ja opetuksen tulosta, eikä se vaadi kypsyttämistä. (Linnilä 2006, 15–16, 30.) Kouluvalmius -käsitteeseen voidaan liittää ajatus, että ennen kuin lapsi on valmis ja kypsä omaksumaan ja vastaanottamaan opetusta, lapsen ei tule aloittaa koulua. Kouluvalmius on siis lapsen fyysinen ja psyykkinen kehitystaso, joka mahdollistaa koulussa selviytymisen. (Linnilä 2006, 99.)

Arajärven (1977, 17–18) mukaan kouluvalmius sisältää viisi kohtaa: Somaattisen kypsytyksen, joka näkyy kehon rakenteen ja vartalon mittasuhteiden muutoksena. Motorisen kypsytyksen, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä kykyä istua paikallaan sekä silmän ja käden yhteistyön kehittymistä. Älyllisen kypsytyksen, joka on oleellista lukemaan oppimisessa. Tunne-elämän kypsytyksen, johon liittyvät muun muassa itsenäistyminen sekä minäkuvan ja empatiakyvyn kehitys. Sosiaalisen kypsytyksen, joka näkyy mielenkiintona ryhmässä toimimista kohtaan. Alahuhta (1990) puhuu mieluummin oppimisvalmiuksista. Hän luettelee oppimisvalmiuden kriteereitä seuraavasti: Lapsen kyky kuunnella ja erottaa erilaisia ääniä, äänen korkeuksia, äänen kestoja ja äänen voimakkuuksia. Lapsen kyky suuntautua aikaan ja avaruuteen muun muassa erilaisia käsitteitä käyttäen. Lapsen kehittynyt kehonkaavio, joka käsittää motorisen valmiuden, karkea- ja hienomotorisen koordinoitavuuden, tasapainon hallinnan sekä motorisen suuntautuvuuden. Alahuhtaan mukaan motorinen kehitys on keskeistä kaikelle myöhemmälle oppimiselle. (Alahuhta 1990, 72–75.)

Ekebom, Helin ja Tulusto (2000) määrittelevät kouluvalmiuden siten, että se tarkoittaa lapsen valmiutta tulla kouluun. Lapsi pystyy osallistumaan siellä annettavaan opetukseen ja saa siitä mahdollisimman suurta hyötyä itselleen. Heidän mukaansa kouluvalmis lapsi pystyy toimimaan ryhmässä ja jaksaa keskittyä uuden oppimiseen. He

korostavat myös, että kouluvalmius ei missään nimessä tarkoita älykkyyttä, tiettyjä taitoja tai kykyjä, vaan nimenomaan valmiuksia. (Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 14.) Linnilä (2006) korostaa, että kouluvalmius on lapsen yksilöllisen kehityksen sekä ympäristön ja oppimisen yhteisvaikutusten tulos. Hänen mukaansa kouluvalmius syntyy ennen kaikkea vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Linnilä 2006, 62.)

Hakkarainen (2002) kritisoi, että kouluvalmiuden käsite on liian suppea ja sen määrittely perustuu ensisijaisesti koulun ja alkuopetuksen opettajien tarpeisiin. Hänen mukaansa lapsuuden kehitysvaiheita ja luonnetta ei juurikaan ole otettu huomioon kouluvalmiuden määrittelyssä. Koulukypsyys ja kouluvalmius -käsitteitä on käytetty toistensa synonyymeinä tai eri merkityksissä, kirjoittajan painotuksen mukaan. (Hakkarainen 2002, 67–69.) Lautela (2009) on kuitenkin sitä mieltä, että koulukypsyys sanana on epäajanmukainen ja koulukypsyuden sijaan tulisi puhua nimenomaan kouluvalmiudesta. Hän on mainitsee, että kouluvalmiuden arvioinnissa koulukypsyys voisi kuitenkin olla yhtenä osana, koska jokaisen lapsen kehityksessä ilmenee kypsymistä, toisilla aikaisemmin, toisilla myöhemmin. (Lautela 2009, 176.)

3 KOULUVALMIS LAPSI

Koulunaloitus on suuri muutos lapsen elämässä. Lapsen koulunaloituksella on Dockettin ja Perryn (2002, 2) mukaan suuri vaikutus muun muassa lapsen motivaatioon ja tulevaan koulumenestykseen. Linnilä (2006, 36) toteaa, että kouluvalmius määritellään usein yksilön kannalta ja taustalla on ajatus siitä, että lapsen tulisi kypsyä ja oppia tietyt asiat tietyn ikäisenä. Linnilä on koonnut tekemänsä väitöskirjatutkimuksen (2006) perusteella listan koulunsa aloittavasta toivelapsesta ja lapseen kohdistuvista odotuksista, jotka ovat tulleet esille hänen tutkimuksensa aineistosta. Toivelapsen määritelmät korostavat kaikki lapsen normaaliutta. (Linnilä 2006, 179.)

Lapsen terveys ja ”täydellisyys” tai ainakin kehityskykyisyys ovat ensimmäisiä toivelapsen tavoitteita. Lisäksi sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyen lapsen tulisi olla aktiivinen eli oma-aloitteinen ja itsenäinen sekä sopeutuvainen. Sopeutuvuutta pidetäänkin yhtenä ehdottomana ominaisuutena, joka koulun aloittavalla lapsella tulisi olla. Sopeutuvuudella tarkoitetaan keskittymiskykyä, pitkäjänteisyyttä, asiallisuutta, tarkkaavaisuutta ja jopa luontevuutta. Toiveominaisuuksissa saatetaan mennä jopa niin pitkälle, että lapsen tulisi omata toivottu temperamentti: rohkeus, aktiivisuus, nopeus sekä ulospäinsuuntautuneisuus. Ei-toivottuja ominaisuuksia ovat muun muassa hitaus, ujous sekä lapsenomaisuus. Toisaalta Linnilä mainitsee lapsen kouluvalmiuteen myös toisen näkökannan, jonka mukaan lapsen tulisi saada rauhassa kehittyä yksilöllisesti, omaan tahtiinsa, eikä tietynlaisia ikäsidonnaisia tavoitteita tulisi asettaa. (Linnilä 2006, 36, 179–180, 256–257.)

Lapsen kehitystä tarkasteltaessa voidaan puhua herkkyykskausista eli ajanjaksoista, jotka perustuvat hermoston kehittymiseen ja jolloin tiettyjen asioiden oppiminen on lapselle otollisinta. Suomessa koulunaloitusikää määriteltäessä ollaan onnistuttu ajattelemaan oppilaslähtöisesti ja siksi suurin osa lapsista aloittaa koulunkäynnin keskellä herkkyykskautta, joka on otollisin aika uusien asioiden oppimiseen opetuksen kautta. Linnilän (2006) mukaan lapsen kouluvalmiuteen vaikuttaa olennaisesti kolme asiaa: rakenteelliset ja fysiologiset muuttujat, psykologiset muuttujat sekä sosiaalipsykologiset muuttujat. Lisäksi Linnilän, kuten Hakkaraisen (2002, 69) sekä Jantusen ja Haapaniemenkin (2013, 227) mukaan vuorovaikutustaidot edistävät oppimisvalmiutta. Linnilä perustelee, että kouluvalmius on tulos ympäristöä, oppimista, lapsen

persoonallisuutta sekä ominaisuuksia. Se muuttuu tilanteen mukaan ja saa lapsen harjoittelemaan uusia valmiuksia. (Linnilä 2006, 62.)

Sekä Hakkarainen (2002) että Jantunen ja Haapaniemi (2013) korostavat oppilaan vuorovaikutustaitojen lisäksi myös motivaatiota. Lapsen uteliaisuus ja halu oppia korostuu koulumaailmassa. Motivaatiolla ja positiivisella asenteella on merkitystä oppimisen kannalta ja se tekee koulunkäynnistä huomattavasti mielekkäämpää. Hyvät vuorovaikutustaidot auttavat lasta ryhmäytymisessä ja sopeutumisessa kouluyhteisöön. (Hakkarainen 2002, 67, 69; Jantunen & Haapaniemi 2013, 268, 303, 306.) Timo Parvela (2011) taas on määritellyt konkreettisia asioita, joita koulun aloittaessa lapsen olisi hyvä osata: pukea ja riisua itse vaatteensa, omista tavaroista tulisi huolehtia, osata oma nimi kokonaisuudessaan sekä sen kirjoitusasu. Lisäksi oman vuoron odottaminen ja odottamisen taito yleisestikin on tärkeää. Tärkeimmäksi hän kuitenkin nostaa iloisen ja luottavaisen mielen ja korostaa, että pienen koululaisen ei tarvitse mitään taitoa osata täydellisesti vaan opettelulla, harjoittelulla sekä innostuneella asenteella pääsee yleensä jo pitkälle. (Parvela & Sinkkonen 2011, 17–19.)

Lautela (2009) puhuu lapsen fyysisestä kehityksestä ja sen mukanaan tuomasta jaksamisesta. Kouluvalmis lapsi jaksaa jo hetken monta asiaa; keskittyä, kuunnella, odottaa omaa vuoroaan ja ottaa vastuuta. Lautelan mukaan fyysinen kehitys ei kuitenkaan ole tae emotionaalisesta kehityksestä. Tunne-elämän kehitys jatkuu vielä pitkään koulun aloituksen jälkeen ja niiden myötä sosiaaliset taidot kehittyvät. Kurppa (2009) korostaa, että kouluvalmiutta voidaan luotettavasti arvioida tietyn, käytössä olevan rakenteen mukaan. Sosiaalinen kypsyys, josta Lautelakin puhuu, jää usein kuitenkin ulkopuolelle ja sitä saattaa olla hankalaa tutkia. Sosiaalisesti kypsä ja kouluvalmis lapsi osaa ottaa huomioon sekä toisten että oman etunsa. (Kurppa 2009, 114; Lautela 2009, 176.) Myös Pianta (2002) korostaa sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, kuten kykyä kommunikoida. Hänen mukaansa akateemiset tiedot ja taidot eivät riitä, jos lapsi ei ole sosiaalisesti ja tunnetaidoiltaan valmis. (Pianta 2002, 6.)

Lautela (2009) on todennut, että yhtenä kouluvalmiuden merkkinä voidaan pitää myös lapsen välittömän jäljittelyn katoamista eli sitä, että lapsi ei esimerkiksi seuraa enää aikuista paikasta toiseen, vaan havahtuu omaan erillisyyteen. Hänen mukaansa kouluvalmis lapsi pystyy myös rauhoittumaan tahtoessaan sekä kuuntelemaan ja keskittymään. Yleisestikin lapsen oma-aloitteisuus ja sen myötä kehittyvä itseluottamus

ovat tärkeässä roolissa. Kouluvalmiudesta kertoo myös tarve auktoriteetin kunnioittamiseen. Lapsi ihannoi opettajaa, osoittaa kunnioitusta ja luottamusta aikuisia kohtaan. (Lautela 2009, 32, 34, 38.)

Almqvistin (2009) mukaan kouluvalmis lapsi muodostuu sosiaalisten taitojen ja valmiuksien, älyllisen tason, kognitiivisen tyylin ja emotionaalisen persoonallisuuden tasoista ja keskinäisistä suhteista. Kouluvalmis lapsi omaa persoonallisuuden emotionaalisia perusedellytyksiä: Lapsi osaa odottaa omaa vuoroaan, hän on yhteistyökykyinen, utelias ja tiedonhaluinen. Hän on oma-aloitteinen, ei koe syyllisyyttä eikä syyllistä muita. Lapsi kokee olonsa turvalliseksi koulussa, toisten lasten ja aikuisten ympäröimänä. Almqvistin mukaan kognitiivisilta ominaisuuksiltaan lapsi on todennäköisesti kouluvalmis, mikäli hän on fyysisesti terve ja normaalisti kehittyvä. Tällainen lapsi on tiedonhaluinen, ennakkoluuloton ja oppimishaluinen. (Almqvist 2009, 106–107.)

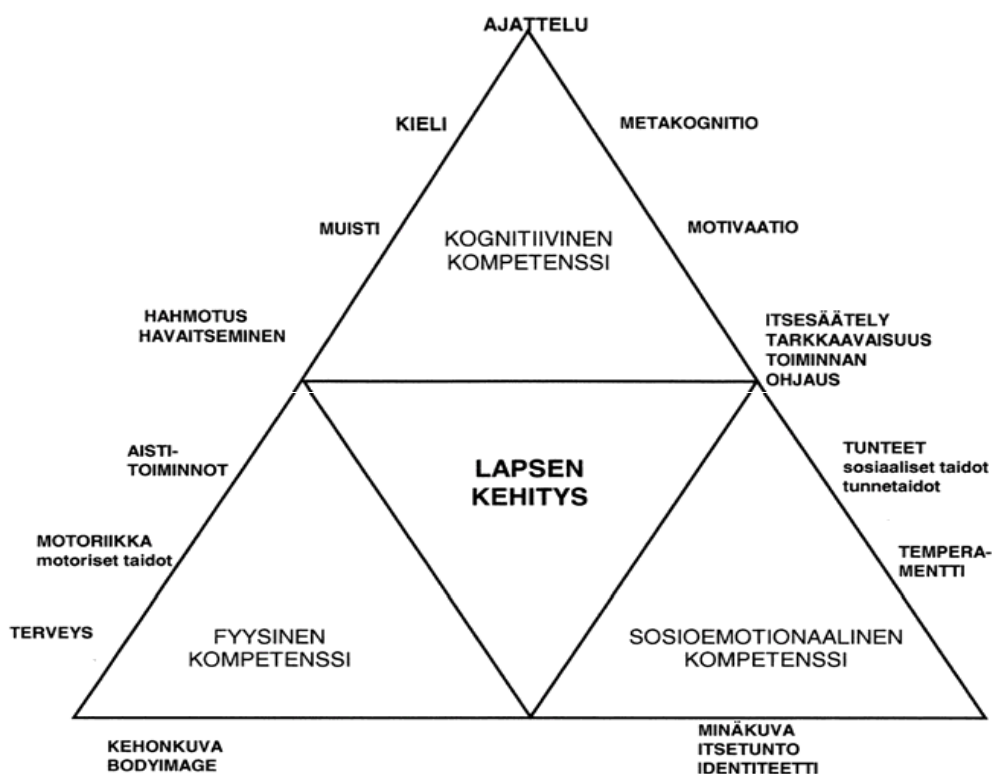
3.1 Kouluvalmiuteen vaikuttavat kehitysvaiheet

Lapsi, joka aloittaa koulun, on ehtinyt läpikäymään monia erilaisia kehitysvaiheita ja jokaisella vaiheella on vaikutusta siihen, millainen koululainen lapsesta muovautuu. Kaikki lähtee Almqvistin (2009) mukaan liikkeelle vauvaiästä, jolloin perusluottamus ja toiveikas asenne elämää kohtaan rakentuvat vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Tällöin minuuden ytimen voidaan katsoa muotoutuvan. Seuraavaa vaihetta Almqvist kutsuu palleroiäksi, jolloin hermosto, kehon hallinta, liikkuminen ja kieli kehittyvät. Tässä vaiheessa myös lapsen persoonallisuus kehittyy ja lapsi eriytyy vanhemmistaan. Leikki-ikä vaiheessa käsityskyky ja tietoisuus ympäristöstä kehittyvät. Lapsi havainnoi ympäristöään, oppii käsittelemään tunteitaan ja omaksuu ihanteita. Aloitteellisuudesta tulee osa persoonallisuutta, kun lapsi oppii asettamaan tavoitteita itselleen. (Almqvist 2009, 104–105.)

Kurppa (2009) lähestyy kouluvalmiuteen vaikuttavia kehitysvaiheita lääketieteellisestä näkökulmasta. Hän lähtee liikkeelle fyysisestä kehityksestä ja kypsymisestä: ensin kehittyy pää, sitten vartalo ja lopuksi raajat. Ensimmäisen kolmen ikävuoden aikana lapsen kehityksen painopiste on pään alueella; lapsi alkaa ajattelemaan ja lapsen minä alkaa kehittymään. 3–5-vuotiaana kehittyy vartalo; jatkuvalla toistolla saadaan aikaan

rytmiä ja liikettä. 6–7-vuotiaana kehittyvät raajat; tahto kehittyy ja lapsessa tapahtuu joitain pysyviä muutoksia, kuten hampaiden vaihtuminen. (Kurppa 2009, 110.)

Linnilä (2011) korostaa sitä, että lapsen kehityksen eri vaiheilla on vaikutusta toisiinsa ja ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Hän tarkoittaa tällä sitä, että yhden osa-alueen kehitys edistää muidenkin osa-alueiden kehitystä ja vastaavasti yhden osa-alueen ongelmat ja vaikeudet heijastuvat muuhunkin kehitykseen. (Linnilä 2011, 65.) Pekdogan ja Akgül (2016, 1) korostavat lapsen varhaisia vuosia kehityksen kannalta sekä nostavat esille sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen. Vastaavasti Linnilä (2011, 65) jakaa lapsen koulunaloitukseen liittyvän kehityksen sosioemotionaaliseen kompetenssiin, fyysiseen kompetenssiin sekä kognitiiviseen eli tiedolliseen kompetenssiin alla olevan kuvion 1 mukaan.



KUVIO 1. Lapsen kokonaiskehityksen kompetenssit. (Linnilä 2011, 65).

Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ovat lapsen koulunaloituksen kannalta tärkeitä. Lapsen käsitys omista mahdollisuuksistaan, omista kyvyistään ja ennen kaikkea käsitys itsestään oppijana liittyvät merkittävästi koulunaloitukseen. Myös itsesääteily,

kaverisuhteet ja tunnetaidot ovat olennainen osa lapsen kehitystä minäkäsityksen, itsetunnon ja identiteetin lisäksi. Linnilän (2011) mukaan myöskään lapsen temperamenttia ei voida sivuuttaa täysin. Jokaisen lapsen oma persoonallinen tyyli ja taipumus näkyy kaikessa hänen käytöksessään, tekemisessään ja oppimisessaan. Sen ymmärtäminen saattaa olla arvokas työkalu opettajalle. (Linnilä 2011, 47–49, 52.)

Sosiaalisen kompetenssin lisäksi myös fyysinen kompetenssi vaikuttaa koulunaloitukseen. Fyysiseen kompetenssiin liittyy lapsen terveyden ja fyysisen kunnon lisäksi motoriset ja psykomotoriset taidot. Motoriset taidot pitävät sisällään perusliikuntataidot: tasapainotaidot, liikkumistaidot sekä käsittelytaidot. Myös aistien käyttö liittyy olennaisena osana motorisiin taitoihin. Lisäksi vartalon ja raajojen hahmottaminen, motorinen ohjaus sekä tilan ja muodon hahmottaminen ovat luonnollinen jatkumo fyysiselle kehitykselle. (Linnilä 2011, 56–57.)

Kognitiivinen eli tiedollinen kompetenssi pitää sisällään laajasti kaikki ymmärtämiseen ja käsittämiseen liittyvät taidot. Koulunaloitusiän yhtenä keskeisimpänä tekijänä Linnilä (2011) pitää motivaatiota, joka voidaan yhdistää toki myös sosioemotionaalisiin taitoihin. Myös Ahonen, Aro, Lamminmäki ja Närhi (1997) puhuvat lasten kognitiivisesta kehityksestä, ja erityisesti lasten aivorakenteissa ja –toiminnoissa tapahtuvasta kehityksestä. Aivojen etuosien kypsyminen liittyy muun muassa metakognitioiden kehittymiseen eli siihen, että lapsi alkaa itse tiedostaa kognitiivisia toimintojaan. Aivojen etuosien kypsymisellä on vaikutusta myös puheen toimintaa säätelevän merkityksen vakiintumiseen. Motivaation ja metakognition lisäksi oppiminen, tarkkaavuus, itsesäättely, toiminnanohjaus sekä muisti ovat avainasemassa. (Ahonen, Aro, Lamminmäki & Närhi 1997, 39; Linnilä 2011, 60, 62, 64.)

3.2 Lapsen kehitys 6–7-vuotiaana

Esiopetusikäisenä lapsi elää kahden vaiheen kynnyksellä. Hän on vielä pieni ”päiväkotilainen”, joka tarvitsee aikuisen syliä ja huomiota. Hän haluaa leikkiä ja viettää huoletonta arkea vailla koululaisen vastuuta. Mutta toisaalta hän on jo iso, lähes koululainen. Kaverit ovat tärkeitä ja isoja koululaisia ihannoidaan. Esiopetusikäinen lapsi saattaa miettiä, että tuollaiseksi isoksi koululaiseksi minäkin haluan. Kuten Lautela (2009) on todennut: ”Terve kehitys pyrkii aina eteenpäin.” Kuusivuotias lapsi kehittyy vauhdilla, niin fyysisesti kuin henkisesti. Kuusivuotiasta kiinnostaa monet asiat ja

hän oma-aloitteisesti tekee sekä leikkii ja oppii samalla tärkeitä taitoja, joita koulussakin tarvitaan. Lautelan mukaan näitä asioita ovat muun muassa pitkäjänteisyys, suunnittelu, johdonmukaisuus, johtaminen, neuvottelu-, kommunikointi- ja yhteistyötaidot sekä kuuntelu. (Lautela 2009, 27–28, 33–34.)

Jantusen (2011) mukaan kuusivuotias lapsi on omasta mielestään ”maailman keskipiste”. Hän haluaa olla voittaja, ensimmäinen kaikessa ja täysillä mukana kaikessa mitä tekee. Lapsi on kiinnostunut ympäristöstään ja omaa terveen aloitteellisuuden kyvyn. Pääpaino lapsen tekemisessä on vielä toiminnallisuudessa ja leikissä, vaikka koulumaailma jo kiinnostaakin. Esiopetusvuoden aikana kuusivuotiaan itseluottamus kasvaa, kun hän kokee onnistumisia. Tässä vaiheessa myös lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät ja esiopetusvuosi on hyvä aika niiden harjoitteluun. (Jantunen 2011, 56.)

Jantusen ja Haapaniemen (2013) mukaan lapsen itsetuntoa, itseluottamusta sekä itsetuntemusta olisi aikuisen hyvä tukea ja ne kehittyvätkin erilaisissa sykleissä lapsen varttuessa. Esimerkkinä he mainitsevat kuusivuotiaan lapsen, jonka olisi tärkeää kokea itsensä osaavaksi ja ehkä tulla jopa pienempien lasten ihailun kohteeksi kaikkine taitoineen ennen kouluun siirtymistä. Kouluun mennessä lapsi joutuu ottamaan täysin uuden roolin; olemaan uudessa ympäristössä se pienin ja joskus jopa varsin näkymätön, mutta samalla kuitenkin varsin tiedonhaluinen sekä utelias. Viimeistään koulussa lapsi huomaa myös, ettei voi olla hyvä kaikessa, mutta kokee kuitenkin onnistumisen tunteita jossain. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 255–257.) Myös Sinkkonen (2011) kuuluttaa lapsen itsetunnon perään ja vanhempien roolia sen kasvattamisessa. Aikuisen tuen kautta erilaisia tunteita koettaessa lapsen itsetunto ja ennen kaikkea itsetuntemus kasvavat. (Parvela & Sinkkonen 2011, 90–91.)

Lapsen tunnetaidot kehittyvät kouluiässä. Esiopetuksessa ja varhaislapsuudessa luodaan kuitenkin perusta tunnetaitojen oppimiselle. Jantusen (2011) mukaan lapsen tulee saada kasvaa rauhassa, omaa tahtiaan, ja olla oma itsensä koko ajan. Hän mainitsee, että tänä päivänä koulunsa aloittavilla lapsilla on paljon ongelmia juurikin sosiaalisissa taidoissa. Esimerkiksi lapsi ei pysty odottamaan omaa vuoroaan, kuuntelemaan ohjeita tai antamaan periksi muille lapsille. Lapsi kokee siis oman mielipiteensä ainoaksi oikeaksi, eikä pysty ottamaan muita lapsia huomioon myönteisellä tavalla. Jantunen painottaa myös, että lapselle ei tulisi alkaa opettamaan asioita liian aikaisin. Tällöin lapsen luonnollinen kiinnostus ei ehdi herätä ja lapsi saattaa turhautua. Jokaisella lapsen

kehitysvaiheella on oma tehtävänsä ja jokainen vaihe on tärkeä ja luo pohjaa tulevalle. Siksi on tärkeää, että lapsen annetaan elää jokainen kehitysvaihe rauhassa, eikä aikuinen yritä omilla tiedoillaan ja taidoillaan muokata lasta suuntaan tai toiseen. (Jantunen 2011, 59, 63.)

Piaget'n (1988) mukaan sosiaalisuus alkaa kehittyä vasta seitsemän vuoden iässä, jolloin lapsi siirtyy itsekeskeisyydestä kohti sosiaalisuutta. Samalla itsenäinen ja looginen ajattelu alkaa hahmottua. (Piaget 1988, 64–65.) Vygotski puolestaan kuvaa täysin toisenlaisen linjan. Hänen teoriansa perusteella lapsen kehitys etenee sosiaalisuudesta yksilöllisyyteen. Toki hän perustelee, ettei sosiaalisuus häviä mihinkään yksilöllisyyden myötä, vaan se muuttaa muotoaan. Vygotskin mukaan kehitystä määrittelee se sosiaalinen tilanne, jossa lapsi elää. Tästä syystä kehitystä ei hänen mukaansa voida tarkastella ainoastaan yksilöllisestä näkökulmasta, vaan kouluvalmiudet ovat oppimisen ja opetuksen tuloksia. (Hakkarainen 2002, 28.)

Vygotski puhuu lähikehityksen vyöhykkeestä, jolla tarkoitetaan aluetta, jonka toisella puolella on lapsen todellinen kehitystaso ja toisella puolella potentiaalinen kehitystaso. Erona näissä alueissa on se, että todellisessa kehitystasossa lapsi osaa itse ratkaista kehitystasoon kuuluvat ongelmat, kun taas potentiaalisessa kehitystasossa lapsi tarvitsee aikuisen apua ongelmien ratkaisemiseen. Vygotskin mukaan lapsi oppii opettamalla ja jäljittelemällä ja opetuksen tulee aina kulkea hieman kehitystä edellä. Hänen mukaansa meidän tulisi aina olla kiinnostuneita siitä, mihin lapsella on potentiaalia, eikä tyytyä siihen mitä lapsen luontainen kehitys nyt on. (Vygotski 1982, 185–186.)

Vygotskin mukaan esikouluiässä lapsen psyykkisten toimintojen järjestelmässä tapahtuu laadullisia muutoksia. Keskeisin muutos tapahtuu muistissa, jonka myötä myös ajattelu muuttuu. Muutoksia tapahtuu myös lapsen tarpeissa ja mielenkiinnon kohteissa. Lisäksi ajattelun ja tekojen suhteessa tapahtuu muutoksia. Näin lapsen luova toiminta mahdollistuu, kun lapsi pystyy siirtymään ideasta toteuttamiseen ja ajatuksesta tilanteeseen. Samaan aikaan kehittyy myös lapsen ymmärrys omasta itsestään. (Hakkarainen 2002, 28–29.)

Hakkaraisen (2002) mukaan seitsemänvuotiaalla lapsella on kehityksen kriisi. Lapsi käy läpi paljon fysiologisia muutoksia, mutta lisäksi myös psykologisia muutoksia on havaittavissa. Esimerkiksi lapsen luonnollinen suhtautuminen asioihin muuttuu ja

lapsesta saattaa tulla oikullisempi. Seitsemänvuotias lapsi tahtoo ja tekee, mutta siinä välissä hän jo miettii, millainen merkitys tekemisellä on ja mitä tekeminen tuottaa hänelle itselleen. Tekemisellä pitää olla jo merkitystä. Samalla lapsi paljastaa itsestään jotakin, mutta peittää samalla jotakin. Myös negatiivisten tunteiden ja pahanmielen peittäminen ulkopuolisilta kuuluu tähän kriisiin. Hakkaraisen mukaan juuri tekemisen mielekkyyttä voidaankin pitää kouluvalmiuksien psykologisena perusedellytyksenä. Seitsemännen ikävuoden kriisi näkyy lapsessa myös kokemusten yleistämisenä. Lapsen sisäinen maailma ja ulkoinen ympäristö eriytyvät ja lapsi tiedostaa, että ne ovat kaksi eri asiaa. Myös lapsen itsearviointi ja minäkuva muuttuvat. Lapsi alkaa erottamaan todellisen minän ja ihanneminän toisistaan ja hahmottamaan oman asemansa suhteessa muihin. (Hakkarainen 2002, 45, 47.)

3.3 Lapsen pätevyys

Lapsen osaamiselle ja pätevyydelle on asetettu tiettyjä toiveita ennen koulunaloitusta. Osa jo aikaisemmin tässä teoriakatsauksessa mainituista toiveista on perusteltu siten, että ne kuuluvat lapsen kehitysvaiheisiin. Lapsen yksilöllisen kehityksen lisäksi on kuitenkin olemassa paljon sekä sisäisiä että ulkoisia asioita, jotka vaikuttavat lapsen kompetenssiin ja mahdollistavat lopulta lapsen osaamisen. Lapsen pätevyyttä ja osaamista on tutkittu sekä sosiologisissa että pedagogisissa ja psykologisissa tutkimuksissa, etenkin Pohjoismaissa. Ajatus pätevästä, oppivasta ja merkityksellisestä lapsesta ja kiinnostus tämän aiheen tutkimukseen on Månssonin (2008) mukaan herännyt esiopetusikäisiä lapsia tutkittaessa. (Månsson 2008, 4.)

Ajattelemisen aihetta mielestäni herättää se, onko koulunsa aloittaviin lapsiin kohdistuvat toiveet syntyneet aikuisten toiveista vai ajatellaanko asiaa lapsilähtöisesti. Alanen ja Bardy (1990) ovat jo lähes kolmekymmentä vuotta sitten heittäneet ilmaan ajatuksen, onko todella tarpeellista edes keskustella siitä, ovatko lapset kypsiä, valmiita tai löytyykö heiltä riittäviä valmiuksia johonkin. Alanen ja Bardy kärjistävät asiaa myös sillä, että aikuisillekin on myönnetty perusoikeudet, kehitystasosta riippumatta. Miksi siis lapsien kohdalla voidaan menetellä toisin. Maailma on kuitenkin muuttunut kolmessa vuosikymmenessä paljon ja ajattelu on muuttunut lapsikeskeisemmäksi ja lapsilähtöisemmäksi. Myös lasten oikeuksia on viety eteenpäin ja lainsäädäntöä on vuosien varrella muutettu vastaamaan lapsen tarvitsemaa huolenpitoa, suojelua ja kasvattamista. (Alanen & Bardy 1990, 65–66.)

Historiaa tarkastellessa, lapsuus on muuttunut vuosikymmenten aikana. Ennen lapset olivat mukana samoissa jutuissa kuin aikuisetkin, tekivät töitä ja auttoivat kotiaskareissa. Tänä päivänä lapset käyvät varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa sekä koulussa ja lasten työntekoa on rajoitettu lailla. Alanen & Bardy (1990) puhuvat lapsuuden institutionalisoimisesta ja siitä, että lapsuus on myös normalisoitunut. Lapsista on tullut oma luokkansa, jolle on määritelty tietyt oikeudet ja velvollisuudet. Yhdenvertaistuminen on tuonut mukanaan myös yksilöitymisen ja samalla lapset ovat erottuneet selkeästi aikuisista. (Alanen & Bardy 1990, 88–90.)

Myös Alasuutari (2009) puhuu institutionalisoitumisesta ja sen tiimoilta varhaiskasvatuksesta, josta on tullut osa normaalia lapsuutta. Varhaiskasvatuksessa lapsi nähdään yksilönä, lasta kuullaan ja ymmärretään. Varhaiskasvatuksessa lasta kannustetaan toimimaan itseohjautuvasti, arvioimaan ja suunnittelemaan omaa toimintaansa sekä tunnistamaan omia tunteitaan. (Alasuutari 2009, 60.) Kampmann (2004) puhuukin kompetentista lapsesta. Kompetentti lapsi on hänen mukaansa määritelmä nykypäivän lapsesta ja lapsuudesta. Hän on tutkinut lapsen kompetenssia erityisesti Pohjoismaissa. Kompetentti lapsi on kuvaus siitä, millainen lapsen tulisi olla ja miten hänen tulisi käyttäytyä. Kampmannin käsitys korostaa kuitenkin lapsen yksilöllistä kehitystä ja lasta yksilönä. (Kampmann 2004, 146–147.)

Myös Ellegaard (2004) puhuu kompetentista lapsesta. Hänen mukaansa kompetentin lapsen määritelmään kuuluu, että lapset nähdään yhteiskunnallisina toimijoina ja he osallistuvat sosiaalisen todellisuuden muodostamiseen. Lisäksi lapset tulisi nähdä samantarvoisina aikuisten kanssa ja meidän tulisi keskittyä lapsen tämän hetkiseen kehitykseen, ei tulevaisuuden tavoitteisiin. Pääajatuksena Ellegaard toteaa, että lapset tulisi nähdä kompetentteina eli pätevinä ja riittävinä sen sijaan, että ajatellaan asioita, joissa heidän vielä pitäisi kehittyä ja joita heidän tulisi oppia. (Ellegaard 2004, 178.) Månssonin (2008) mukaan lapsen ja hänen ominaisuuksien määrittelemiseen heijastaa aina kuitenkin myös aikuisen näkökulma lapsista, eikä se kerro suoraan itse kyseisestä lapsesta. Hänen mukaansa lapsen kompetenssiin vaikuttaa siis myös kulttuuriset arvot sekä ihmiskunnan yleinen näkemys lapsen pätevyydestä. (Månsson 2008, 3.)

Eriytymisestä johtuen lapsuus on osittain myös ammatillistunut, kun lapsuudesta on tullut aikuisille ammatti, esimerkiksi opettajien, hoitajien, kasvattajien ja ohjaajien

myötä. Alanen ja Bardy (1990) puhuvat myös lapsuudesta, joka voi käydä työstä. Erilaisia kasvun ja kehityksen normistoja on valtavasti ja yhä nuoremman lapsen tulisi mahtua tiettyyn normiin. Pätevyysvaatimuksia lapsille on valtavasti ja käsitykset lapsuudesta saattavat yhä edelleen olla hyvin aikuiskeskeisiä ja aikuislähtöisiä. (Alanen & Bardy 1990, 90.) Månsson (2008) on myös kritisoinut sitä, että kun korostetaan lapsen itseohjaavuutta ja omatoimisuutta, voidaan helposti olettaa, että lapsi kykenee käsittelemään liian suuria asioita tai tekemään liian isoja päätöksiä ikäkykyynsä nähden ilman aikuisen tukea. Aikuisten ei siis tule unohtaa omaa vastuutaan missään vaiheessa. (Månsson 2008, 4.)

Månsson (2008) pohtii myös sitä, mitä pätevän lapsen määritelmällä haetaan. Halutaanko lapsista tehdä aikuisia liian nopeasti? Pitäisikö lapsen olla aikuisen veroinen ja aikuisen lapselle kaveri? Kaikessa olisi kuitenkin hyvä muistaa, että aikuisen tulee säilyttää auktoriteetti lapseen, vaikka lapsi osallistuukin päätöksentekoon ja vaikka aikuisen ja lapsen suhde onkin avoin. Månsson mainitsee, että oman tutkimuksensa mukaan lapsen kompetenssi ei ole osa perittyjä taitoja, vaan hän määritteli sen ennemminkin potentiaaliksi kehittää erilaisia taitoja. (Månsson 2008, 4, 18.)

4 ESIOPETUS

Esiopetus on kuusi vuotta täyttäneille tai sinä vuonna täyttävillä lapsille järjestettävä opetus, josta vastaavat kunnat. Perusopetuslain (2014/1040 § 26a) mukaan jokaisen lapsen on osallistuttava vuoden mittaiseen esiopetukseen vuotta ennen koulun alkua. Laki esiopetuksen pakollisuudesta astui voimaan vasta vuonna 2015, sitä ennen esiopetus on ollut vapaaehtoista. Kunnat ovat vastuussa siitä, että jokaiselle lapselle löytyy esiopetuspaikka. Esiopetusta voivat tarjota päiväkodin ja koulun lisäksi myös yksityiset organisaatiot, jotka ovat saaneet siihen luvan. Laajuudeltaan esiopetuksen tulee olla vähintään 700 tuntia. Esiopetus on materiaaleineen maksutonta sekä esiopetuspäiviin kuuluu myös maksuton ateria lapselle päivän aikana. Esiopetukseen ilmoittaudutaan huoltajien toimesta. Huoltajien tehtävä on huolehtia ja varmistaa, että jokainen lapsi osallistuu esiopetuksen toimintaan. (Opetushallitus 2018.)

Esiopetuksen, kuten perusopetuksenkin, taustalla Suomessa on perusopetuslaki. Perusopetuslaissa määritellään muun muassa opetuksen järjestämisestä sekä oppilaiden oikeuksista ja velvollisuuksista. Esiopetuksen tavoite perusopetuslain (1998/628 § 2) mukaan on ”osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä”. Päivittäisen esiopetustoiminnan keskeisin taustavaikuttaja on opetushallituksen hyväksymä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jossa määritellään muun muassa esiopetuksen tehtävät ja yleisimmät tavoitteet. Esiopetuksen opetussuunnitelman pohjalta laaditaan lisäksi paikalliset esiopetussuunnitelmat, jotka ovat opetuksen järjestäjien vastuulla. Kunnat tai kaupungit opetuksen järjestäjinä laativat oman esiopetussuunnitelmansa, johon esiopetuksen kasvatus, opetus ja käytännön esiopetustyö perustuu. (Opetushallitus 2018.)

Esiopetuksessa kiinnitetään huomiota oppimisympäristöön sekä opettajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Myös leikillä on tärkeä sija esiopetuksessa. Alkuopetukseen verrattavia oppiaineita esiopetuksessa ei vielä ole. Esiopetuksen toteuttaa riittävän koulutuksen saanut opettaja, joka ohjaa toimintaa sekä huolehtii siitä, että toiminta on tarkoituksenmukaista ja riittävän haasteellista. Esiopettajalta vaaditaan varhaiskasvatuksen opettajan tai luokanopettajan pätevyys. Opettajalla on päävastuu opetuksen toteutuksesta esiopetusvuoden aikana. Esiopettajan tehtäviin kuuluu muun muassa opetuksen suunnittelua, oppilaiden oppimisen ohjausta, oppilaiden arviointia sekä yhteistyötä oppilaiden vanhempien ja muiden varhaiskasvatuksen henkilökunnan

kanssa. Esiopettajalta vaaditaan ammatillisen osaamisen lisäksi hyviä vuorovaikutustaitoja, aitoa kiinnostusta lapsia kohtaan, pitkäjänteisyyttä, kärsivällisyyttä sekä rauhallisuutta. Tärkeää esiopettajan työssä on myös ymmärtää ja hyväksyä lasten ja heidän perheiden erilaisuus ja pystyä ottamaan jokainen lapsi huomioon yksilönä. (Ammattinetti 2017; Opetushallitus 2018.)

4.1 Esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet

Esiopetusvuosi on tärkeä vaihe lapsen elämässä ja se toimii siirtymänä varhaiskasvatuksen ja koulun aloituksen välillä. Opetushallituksen mukaan esiopetuksessa pyritään vahvistamaan muun muassa lapsen minäkuvaa, oppimisvalmiuksia sekä kielellistä kehitystä mielikuvituksen ja leikin avulla (Opetushallitus 2018). Jantunen (2011, 58–61) on luetellut esiopetuksen keskeisiä tehtäviä seuraavasti: lapsen tunnetaitojen kehittyminen, mielikuvituksen ja luovuuden kasvattaminen sekä oma-aloitteisen oppimisen korostaminen. Myös Hakkarainen (2002) mainitsee lapsen mielikuvituksen ja luovuuden sekä lasten keskinäisen kommunikaation ja vuorovaikutuksen kehityksen tärkeäksi pohjaksi oppimisvalmiuksille. (Hakkarainen 2002, 70, 88, 100.)

Pekdogan ja Akgül (2016) luettelevat asioita, joissa esiopetuksen tulisi tukea lasta. Esiopetuksen tulisi kiinnittää huomiota lapsen sosiaalisten sekä emotionaalisten taitojen tukemiseen. Lisäksi lapsen motorisia taitoja tulisi tukea ja vahvistaa, unohtamatta lapsen valmiuksia huolehtia itsestään. Myös lukemisvalmiuksia sekä matemaattisia valmiuksia tulee tukea. Lapsen ei vielä tarvitse oppia lukemaan ja laskemaan, mutta lasta olisi hyvä opettaa tunnistamaan esimerkiksi numeroita, äänteitä, värejä ja muotoja. (Pekdogan & Akgül 2016, 2.) Myös Hakkarainen (2002, 40) mainitsee, että kasvatuksen ja esiopetuksen tehtävä ei ole tuottaa suoraan valmista taitoa tai kykyä lapsille, vaan antaa mahdollisuuksia, tavoitteita ja potentiaalia.

Jantunen (2011) pitää varhaiskasvatuksen keskeisimpinä saavutuksina sitä, että lapsi saavuttaa turvallisuudentunteen, omanarvontunteen sekä aloitekyvyn. Hän korostaa myös tarpeeksi pieniä ryhmäkokoja, jotta lapsella olisi riittävästi malleja mitä jäljitellä. Näin oppimiselle luotaisiin paremmat edellytykset. Lisäksi hän on todennut, että esiopetuksen tulee kohdata jokainen lapsi yksilönä ja kokonaisuutena. Tällä hän tarkoittaa sitä, että esiopetuksessa kasvatuksen tulisi tukea myös tunteen ja tahdon

kehitystä. Lasta tulisi siis auttaa kasvamaan oman olemuksensa mukaisesti eli yksilöä tukien ja jokaiselle lapselle tulisi antaa rauha kasvaa. (Jantunen 2011, 57–58.) Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että esiopetuksen yhtenä tavoitteena on se, että lapset oppisivat arvostamaan ihmisten yhdenvertaisuutta sekä omaa ainutlaatuisuuttaan (Opetushallitus 2018).

Jantunen (2011, 58) mukaan esiopetus voi edistää lapsen tasapainoista kehitystä lapsen fyysiset ja psyykkiset tarpeet huomioon ottaen. Lummelahti (1997) taas on maininnut yhdeksi esiopetuksen tavoitteiksi lapsen itsetunnon sekä itseluottamuksen lisäämisen. Esiopetuksen tulisi tukea lasta oman identiteetin löytämisessä sekä korostaa vuorovaikutustaitojen tärkeyttä. Lummelahti korostaa myös varhaiskasvatuksen ja kodin yhteistyötä lapsen kehityksen tukemiseksi. Esiopetuksen tavoitteita ja tehtäviä pohdittaessa on tärkeää mainita myös oppimaan oppimisen taidot. Oppimaan oppimiseen liittyy metakognitiivisten taitojen kehitys. Esiopetuksen yhtenä tavoitteena voidaan pitää, että lapsi oppii pohtimaan omia käsityksiään ja suhteuttamaan niitä omiin kokemuksiinsa sekä tietoihinsa. On tärkeää, että lapsi oppii myös arvioimaan itseään niin yksilönä kuin suhteessa muihin. (Lummelahti 1997, 63, 65.)

Yhtenä tärkeänä esiopetuksen tehtävänä voidaan pitää myös sujuvaa siirtymää varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen esiopetuksesta perusopetukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan olennaista on, että lapsen oppiminen jatkuu sujuvasti portaalta toiselle lapsen tarpeet huomioon ottaen. Toisin kuin perusopetuksessa, esiopetuksessa ei aseteta yhteisiä tavoitteita lapsen osaamistasolle. Jokaiselle lapselle mietitään tavoitteet erikseen ja yksilöllisesti, yhdessä lapsen ja hänen vanhempiensa kanssa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyy kuitenkin laaja-alaisen osaamisen osa-alueet. (ks. Taulukko 1.) Käyn myöhemmin tässä tutkimuksessa samat osa-alueet läpi alkuopetuksen yhteydessä. (ks. Taulukko 2.) (Opetushallitus 2018.)

TAULUKKO 1. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet esiopetuksessa. (Opetushallitus 2018.)

Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet	Esiopetus
Ajattelu ja oppiminen	<i>Lapsia rohkaistaan ja vahvistetaan omien taitojen ja ajattelun kehittymisessä. Leikki, pelit, tehtävät sekä monipuolinen liikunta edesauttavat lapsen muistin ja mielikuvituksen kehitystä.</i>
Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu	<i>Lapsi saa harjoitella vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojaan yhdessä ikätovereidensa sekä ryhmän aikuisten kanssa. Lapsiryhmän kanssa tutustutaan kulttuuriin ja perinteisiin ikätason mukaisesti ja opetellaan hyviä tapoja toisia ihmisiä kunnioittaen.</i>
Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot	<i>Lapsi saa opetella huolehtimaan omista tavaroistaan sekä yhteisestä ympäristöstä. Lasta opetetaan myös tarvittaessa pyytämään apua ja liikkumaan ympäristössä turvallisesti.</i>
Monilukutaito	<i>Lapsia kannustetaan lukemaan, kuuntelemaan, havainnoimaan sekä tuottamaan erilaisia viestejä erilaisten lorujen, laulujen, elokuvien sekä kirjojen myötä. Lapsi tarvitsee esiopetuksen lisäksi tukea ja esimerkkiä myös muilta aikuisilta.</i>
Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen	<i>Opetuksessa voidaan käyttää erilaisia tieto- ja viestintäteknologian välineitä, palveluita ja pelejä. Teknologia kehittää myös lapsen luovaa ajattelua sekä tulevaa luku- ja kirjoitustaitoa.</i>

Osallistuminen ja vaikuttaminen	<i>Lapsi otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä myös arvioimiseen.</i> <i>Lapset ymmärtävät yhteiset säännöt ja oppivat sopimusten ja luottamuksen merkityksen.</i>
---------------------------------	---

4.2 Kouluvalmiuden arviointi esiopetuksessa

Kouluvalmiuksia voidaan tutkia ja arvioida monesta eri näkökulmasta ja monessa eri paikassa erilaisin apuvälinein. Kouluvalmiuksia voidaan tutkia esimerkiksi psykologisen arvioinnin perusteella, jonka päätavoitteena on arvioida, onko lapsi valmis aloittamaan koulunkäynnin vai ei. Apuvälineinä tutkimuksessa psykologi voi käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä, esimerkiksi kahdenkeskistä työskentelyä lapsen kanssa tai vanhempien ja päiväkodin opettajien haastattelua lapsesta. Arvioinnin tarkoituksena on selvittää muun muassa lapsen kehitystaso eri osa-alueilla: jaksaminen, pettymyksensietokyky ja ryhmätyötaidot eli kouluun aloittamiseen liittyvä kokonaistilanne. Yleisesti kunnissa kouluvalmiutta tutkitaan esiopetusta antavan päiväkodin toimesta, yleisesti käytössä olevien menetelmien mukaisesti. (Ekebom ym. 2000, 14–15; Kurppa 2009, 115.)

Esiopetuksessa arvioidaan, tutkitaan ja havainnoidaan lasta koko esiopetusvuoden aikana. Arviointia suoritetaan vuorovaikutuksessa lapsen kanssa sekä yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota erityisesti lapsen kasvu- ja oppimisprosessien edistymisiin. (Opetushallitus 2018.) Lisäksi lapsen havainnointia varhaiskasvatuksessa pidetään yhtenä hyvänä keinona kouluvalmiuden määrittelemiseen. Varhaiskasvatuksessa voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi lapsen tapaan lähestyä muita ihmisiä, sosiaalisuuteen, kognitiiviseen kypsytyteen sekä mielenterveydelliseen tasapainoon. Myös vanhempien näkemyksiä ei sovi unohtaa. Erilaisten testien ja mittareiden, joissa mitataan esimerkiksi kielellisiä valmiuksia, lisäksi myös neuvolatoiminnalla on roolinsa kouluvalmiuden arvioinnissa. Neuvolan kautta lapsen kehitystä tutkitaan erilaisten seulontatutkimusten avulla. Kuusivuotiaille tarkoitettua osiota voidaan käyttää myös kouluvalmiuksien arvioinnin välineenä sekä pohjana esiopetuksessa. (Linnilä 2006, 105–106.)

Koulutiensä syksyllä aloittavien lasten kouluvalmiuksia arvioidaan edellisenä keväänä, maaliskuun lopussa. Lääketieteen lisensiaatti Kurppa (2009) on todennut, että selkeästi kouluvalmiin lapsen arvioiminen ei ole ongelmallista, kuten ei myöskään sellaisen lapsen arvioiminen, joka selkeästi tarvitsee vielä leikkiä. Näiden väliin jää kuitenkin lapsia, joiden arvioiminen on haastavampaa ja vaatii laajemman kokonaiskuvan saamista lapsesta ja koko tilanteesta. (Kurppa 2009, 113.) Lautela (2009) on lisäksi todennut, että kouluvalmiutta arvioitaessa on tärkeää, että kaikki kehityksen alueet otetaan huomioon. Älyllisen kehityksen lisäksi tulisi ottaa huomioon fyysinen, sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys. Jos lapsi on joltain näiltä taidoiltaan kypsymätön, voi se viitata kouluvalmiuden puuttumiseen. Hänen mukaansa tänä päivänä tunne-elämän taidot tuntuvat olevan monella koulunsa aloittavalla lapsella puutteelliset. (Lautela 2009, 37.)

Lummelahti (1997) puhuu lapsen motorisen kehityksen sekä sosioemotionaalisen kehityksen arvioinnista esiopetusvuoden aikana. Kehityksen arvioinnin taustalla hän käyttää Kephartin (1968) kehitysvaiheiden järjestystä, joka puolestaan pohjautuu Piaget'n teoriaan. Motoriset kehitysvaiheet jaetaan *motoriseen vaiheeseen, motorishavainnolliseen vaiheeseen, havaintomotoriseen vaiheeseen, havainto vaiheeseen, havainto-käsitteelliseen vaiheeseen, käsite vaiheeseen* sekä *käsite-havainnolliseen vaiheeseen*. Kaikki siis lähtee liikkeelle siitä, miten lapsi seisoo, konttaa ja mihin hän kiinnittää katseensa. Arviointi jatkuu erilaisten motoristen taitojen myötä lapsen havaintojen tekoon eli esimerkiksi värien ja muotojen tunnistamiseen, rytmikkaan sekä äänteiden, tavujen ja sanojen erottelemiseen. Myös luokittelu, kielellisten käsitteiden ymmärtäminen sekä määrien ymmärtäminen tulee Kephartin mukaan arvioida. Sosioemotionaalisen kehityksen vaiheiden arviointi jaetaan puolestaan *sosiaaliseen havaitsemiseen, sosiaaliseen kommunikointiin, tunteiden ilmaisuun, sosiaaliin yleistaitoihin* sekä *käyttäytymiseen*. (Lummelahti 1997, 67–69.)

Moreno (2013) on todennut, että kouluvalmiutta arvioitaessa esiopetuksessa tulisi ottaa huomioon, että lapsi pystyy suoriutumaan päivittäisistä rutiineista. Hänen olisi hyvä osata pukea itse vaatteensa, noudattaa yleisiä sääntöjä sekä tulla toimeen muiden lasten kanssa. Myös sosio-emotionaaliset taidot sekä akateemiset taidot ovat tärkeitä Morenon mielestä. Hän korostaa kuitenkin, että jokainen lapsi kehittyy yksilöllisesti ja omaan tahtiinsa. Hän painottaa, että myös vanhempien tulisi muistaa se, että omaa lasta ei voi

verrata naapurin lapseen. Vanhemmat voivat kuitenkin vaikuttaa ja edesauttaa omalta osaltaan positiivisesti lapsen kouluvalmiuksien kehittymiseen, esimerkiksi lukemalla kirjoja lapsille, luomalla rutiineja ja tukemalla lasta vuorovaikutustilanteissa sekä ongelmanratkaisuisissa. (Moreno 2013.)

5 ESIOPETUKSESTA ALKUOPETUKSEEN

YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991, 28 artikla) määrittää, että jokaisella lapsella on sekä oikeus että velvollisuus maksuttomaan perusopetukseen. Oikeus koskee jokaista ihmistä, joka on Suomen lainkäytön piirissä. Oppivelvollisuus tarkoittaa perusopetuksen oppimäärän suorittamista. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy sinä vuonna, kun lapsi täyttää kuusitoista vuotta. Sujuva siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen edellyttää yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä. Alkuopetuksella tarkoitetaan 1–2 vuosiluokkien opetusta, joka kuuluu osaksi yhdeksänvuotista perusopetusta. (Opetushallitus 2018.) Alkuopetuksen tulee Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin (2002, 30, 34) mukaan nivoutua sekä esiopetukseen että myöhempään perusopetukseen.

Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002) puhuvat neljästä lapsen näkökulmasta katsotusta piirteestä, jotka muuttuvat lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Ensimmäiseksi he listaavat fyysisen ympäristön. Tämä on ajankohtainen lähinnä niille lapsille, jotka ovat suorittaneet esiopetuksen päiväkotiympäristössä. Mikäli esiopetus sijaitsee fyysisesti koulun tiloissa, fyysinen ympäristö on lapsille koulun alkaessa jo tuttu. Fyysisen ympäristön lisäksi myös lasten sosiaalinen ympäristö muuttuu. Esiopetusryhmässä aikuisia on lähes poikkeuksetta useampi, kun taas koulussa opettaja vastaa luokastaan yksin. Aikuisten ja lasten välinen suhde esiopetuksessa saattaa olla huomattavasti henkilökohtaisempi kuin koulussa, koska opettajan on mahdotonta oppia tuntemaan kaikkia oppilaitaan yhtä hyvin ja olemaan jokaisen kanssa yksitellen tekemisissä. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 225–226.)

Kolmantena Brotherus ym. mainitsevat kielen ja kommunikaation muutoksista. Koulunsa aloittanut lapsi saattaa kokea, että opettaja käyttää ”vierasta kieltä”, vieraita ja uusia käsitteitä, joita lapsi ei vielä ymmärrä. Muutos päiväkoti- ja esiopetusmaailmasta koulumaailmaan näkyy siis selkeästi. Neljäntenä muutoksena voidaan pitää koulun toimintatapaa, joka niin ikään eroaa esiopetuksen toimintatavasta. Esiopetuksessa uusien asioiden opettelu on vielä leikinomaista, rauhallista ja välillä vapaaehtoistakin. Koulutyöskentely taas vaatii lapselta jo enemmän opiskelua, pitkäaikaisempaa keskittymistä sekä myös kotona opiskeltavia kotitehtäviä. (Brotherus ym. 2002, 226.)

5.1 Alkuopetuksen tehtävät ja tavoitteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että perusopetuksen tehtävänä on oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen yhdessä kotien kanssa. Opetuksen tarkoitus on edistää oppilaiden myönteistä identiteettiä, osallisuutta ja kasvua yhteiskunnan jäseneksi. Perusopetuksen tehtävä on myös edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Vuosiluokkien 1–2 opetus pohjautuu varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa annettuihin valmiuksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan alkuopetuksen tehtävänä on ”luoda perusta oppilaiden myönteiselle käsitykselle itsestä oppijana ja koululaisena sekä kehittää valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten”. (Opetushallitus 2018.)

Alkuopetuksessa tavoitteena on lapsen koululaiseksi kasvamisen tukeminen yhdessä lapsen huoltajien kanssa. Alkuopetukseen kuuluu myös esiopetuksen tapaan paljon toiminnallisuutta, leikkiä, pelejä, mielikuvitusta sekä tarinallisuutta. Opetus saattaa olla pääosin eheytettyä ja tavoitteena on säännöllinen yhteistyö sekä esiopetuksen että ylempien vuosiluokkien kanssa. Alkuopetuksen tavoite on tukea oppilaan omatoimisuutta, mutta myös ryhmätyötaitoja sekä asioiden välisten yhteyksien ymmärtämistä. Tavoitteena voidaan pitää myös sitä, että jokaisen oppilaan kehitykseen ja oppimiseen liittyvät vaikeudet havaitaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja riittävää tukea annetaan viipymättä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty esiopetuksen opetussuunnitelman tavoin laaja-alaisen osaamisen tavoitteet (ks. Taulukko 2.), joiden toteuttaminen aloitetaan heti ensimmäiseltä luokalta lähtien. (Opetushallitus 2018.)

TAULUKKO 2. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet alkuopetuksessa. (Opetushallitus 2018.)

Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet	Alkuopetus
Ajattelu ja oppiminen	<i>Oppilaita kannustetaan kuuntelemaan, havaitsemaan ja kyselemään. Työskentelyn suunnittelua, tavoitteiden asettamista sekä arviointia harjoitellaan.</i>
Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu	<i>Kiinnitetään huomiota myönteiseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Kiinnitetään huomiota kulttuuriperintöön ja oppilaita kannustetaan mielikuvituksen, kekseliäisyyden ja ilmaisun käyttöön.</i>
Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot	<i>Kiinnitetään huomiota ajan ja paikan hahmottamiseen, yhteisten pelisääntöjen, hyvien tapojen ja kannustavan palautteen antamiseen. Tunnetaidot, oma ja yhteinen hyvinvointi, turvallisuus sekä arkiset perusasiat kuuluvat tavoitteisiin.</i>
Monilukutaito	<i>Opetus on moniaistillista ja kokonaisvaltaista. Oppilaita tuetaan monipuolisesti erilaisten kirjoitettujen tekstien, pelien, elokuvien ja musiikin käyttämiseen sekä havainnointiin ja niistä keskustellaan avoimesti.</i>
Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen	<i>Tieto- ja viestintäteknologian työskentelystä osa perustuu edelleen leikkiin, kuten esiopetuksessakin. Vähitellen oppilas harjoittelee käyttämään oppimiaan taitoja opiskelun välineinä.</i>

Työelämätaidot ja yrittäjyys	<i>Opitaan työskentelemään niin yksin kuin ryhmässäkin.</i> <i>Yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa pyritään hyödyntämään mahdollisuuksien mukaan.</i>
Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen	<i>Alkuopetuksesta lähtien oppilaat osallistuvat omien opintojensa tavoitteiden sekä toimintatapojen suunnitteluun.</i> <i>Oikeudenmukaisuus, yhdenvertaisuus sekä vastavuoroisuus ovat avainasemassa.</i>

5.2 Koulun odotuksia koulunsa aloittavasta lapsesta

Monesti kyseenalaistetaan, voidaanko lapselta odottaa koulun alkaessa tiettyjä taitoja ja varsinkin akateemisten taitojen osaaminen ennen koulun alkua herättää mielipiteitä. Esimerkiksi Linnilä (2011, 9) pohtii artikkelissaan, onko vaatimukset lasten koulunaloituksesta kasvaneet todellisuudessa liian koviksi? Koulu saattaa kuitenkin odottaa lapselta erilaisia taitoja. Ahonen, Aro, Lamminmäki ja Närhi (1997) mainitsevat muun muassa erilaisten motoristen taitojen hallinnan, koska ensimmäisellä luokalla hienomotorisia taitoja, kuten kirjoittamista, harjoitellaan noin 30–60 prosenttia kouluajasta. Ahonen ym. nostavat esiin myös tarkkaavaisuuden, jolla he tarkoittavat sitä, että lapsi pystyy itse ohjaamaan omia olennaisia havainnointejaan sekä valitsemaan tilanteeseen oikeat toimintatavat. (Ahonen, Aro, Lamminmäki & Närhi 1997, 41, 48.)

Jantunen (2009) kirjoittaa opettajan näkökulmasta, mitä koulu odottaa koulunsa aloittavalta lapselta. Hänen mukaansa lapselta odotetaan aloitteellisuutta ja kykyä odottaa. Lapsen tulee olla avoin uusille asioille, eikä hyvästä ja positiivisesta asenteestaan ole haittaa. Hän muistuttaa, että kouluikäisen lapsen kuuluu vielä leikkiä ja ottaa erilaisia rooleja. Jantunen painottaa myös kouluuntulokynnystä. Se on hänen mielestään tarpeellinen, tärkeä ja merkityksellinen jokaiselle lapselle. Hänen toiveensa onkin, ettei esiopetuksessa yritetä madaltaa kynnystä liikaa tekemällä liian paljon koulumaisia asioita, vaan koulu säilyttäisi lasten silmissä salaperäisen ja tavoittelemisen

arvoisen maineen. Koulunaloituksen tulee olla iso juttu lapsen elämässä, ei pelottava, mutta uusi ja erilainen. (Jantunen 2009, 100–102.)

Koulussa on monenlaisia arvoja, jotka ohjaavat sen toimintaa. Perusopetuksella on oma arvopohja, kuten ihmisoikeudet, tasa-arvo ja monikulttuurisuus, jonka mukaan koulujen tulee toimia. Myös jokaisella opettajalla on omat henkilökohtaiset arvonsa, jotka heijastuvat opetukseen. Opettajan ja oppilaan arvot saattavat kuitenkin poiketa toisistaan. Koulun, opettajan ja oppilaan perheen arvot saattavat olla myös ristiriidassa keskenään esimerkiksi monikulttuurisuudesta johtuen. Siksi tänä päivänä koulu ei voi enää vaatia samanlaista arvomaailmaa oppilailta kuin ennen, vaan koulun tulee ottaa huomioon entistä herkemmin oppilaan tausta. Koulun ja opettajan on myös tärkeää perustella avoimesti jokainen tavoite arvoineen, jota oppilaalta vaaditaan, jotta luottamus ja hyvä pohja oppimiselle saadaan luotua. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 75, 78.)

5.3 Kolmiportainen tuki esi- ja alkuopetuksessa

Esi- ja perusopetuksessa on käytössä kolmiportainen tuen malli, jossa tuki on jaoteltu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kolmiportaisen tuen mallin tarkoitus on ehkäistä oppimisvaikeuksien etenemistä puuttamalla niihin riittävän ajoissa. Tilastokeskuksen vuonna 2019 julkaistun tutkimuksen mukaan perusopetuksen oppilaista 10,6 % sai tehostettua tukea ja 8,1 % erityistä tukea. Yleisellä tuella tarkoitetaan lyhytaikaista tukea, jota jokaisen oppilaan on mahdollisuus saada. Jos lapsella ilmenee ongelmia oppimisessa, ensin tarjotaan yleistä tukea, jota annetaan yleisopetuksen yhteydessä lapsen omassa opetusryhmässä ja koulussa, mahdollisuuksien mukaan. Yleisen tuen muotoja ovat esimerkiksi tukiopeus, eriyttäminen, osa-aikainen erityisopetus sekä ohjaus. (Adenius-Jokivuori, Eronen & Laakso 2014, 184; Opetushallitus 2018; Takala 2016, 22; Tilastokeskus 2019.)

Mikäli yleinen tuki ei lapselle riitä, voidaan lapsi siirtää tehostettuun tukeen. Tehostettu tuki on yksilöllisempää, tuen tarve on pitkäkestoisempaa ja käytössä on samanaikaisesti useampia tukimuotoja. Ennen tehostettuun tukeen siirtämistä oppilaasta tehdään pedagoginen arvio, jonka perusteella tehostetun tuen antaminen voidaan aloittaa. Pedagoginen arvio on kirjallinen dokumentti oppilaan tilanteesta ja tuen tarpeista. Perusopetuslain (2010/642, § 16 a) mukaan ”tehostetun tuen aloittaminen ja

järjestäminen käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa”. Tehostetun tuen muotoja ovat tukiopetus, tiimi- ja yhteisopetus, eriyttäminen sekä osa-aikainen erityisopetus. Tehostetun tuen oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma, joka sisältää oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet kasvuun ja kehitykselle. Oppimissuunnitelma voidaan laatia oppilaalle jo yleisen tuen aikana, kuitenkin viimeistään tehostettuun tukeen siirryttäessä. (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 184; Opetushallitus 2018; Takala 2016, 23.)

Lapsi voidaan siirtää kolmiportaisen tuen viimeiselle portaalle eli erityisen tuen piiriin, kun tehostettu tuki ei enää riitä. Ennen erityisen tuen päätöstä kootaan moniammatillinen työryhmä, joka tekee oppilaasta pedagogisen selvityksen. Pedagogisesta selvityksestä käy ilmi, mitä tehostetun tuen vaiheessa on jo tehty ja suunnitelma siitä, mitä seuraavaksi on ajatuksissa tehdä. Erityisen tuen alla myös oppilaan opiskelemia oppiaineita voidaan yksilöllistää. Myös tämä vaihtoehto käydään läpi pedagogista selvitystä tehdessä. Perusopetuslain (2010/642 § 17) mukaan erityinen tuki järjestetään ”oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa”. Erityisen tuen, kuten tehostetunkaan tuen, päätös ei ole pysyvä, vaan oppilas voidaan siirtää takaisin yleiseen tukeen, mikäli hänen katsotaan pärjäävänsä pienemmällä tuella. (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 184; Opetushallitus 2018; Takala 2016, 23–24.)

Erityiseen tukeen siirryttäessä oppilaalle on Perusopetuslain (2010/642 § 17a) mukaan laadittava HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma yhteistyössä moniammatillisen työryhmän kanssa, johon kuuluvat kaikki lasta opettavat opettajat ja muut lapsen kanssa työskentelevät aikuiset. Suunnitelman laadinnassa on lisäksi mukana oppilaan huoltaja sekä oppilas itse. Suunnitelmaa seurataan säännöllisesti ja sitä päivitetään vähintään kerran vuodessa. HOJKS:ssa kirjataan yksityiskohtaisesti oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet koulun opetussuunnitelmaan pohjautuen sekä tukimuodot, joilla oppilas saavuttaa ne. Myös arviointitapa tulee selvittää suunnitelmasta. Takala (2016) korostaa, että on tärkeää, että HOJKS:sta muodostuu selkeä työväline kaikille oppilaan opetukseen osallistuville, eikä ainoastaan nippu papereita arkistointia varten. (Opetushallitus 2018; Takala 2016, 28–29.)

5.4 Koulun aloittaminen poikkeavana ajankohtana

Oppivelvollisuus ja koulunkäyntioikeus alkavat Suomessa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Lautela (2009, 26) toteaa, että lapsi voi olla kouluvalmis yhtä lailla kuusi- kuin kahdeksanvuotiaana, koska jokainen lapsi on yksilö ja kehittyy yksilöllisesti. Yhteiskunnassamme pidetään monesti kuitenkin itsestään selvyytenä sitä, että lapsi aloittaa koulun sinä vuonna kun täyttää seitsemän vuotta, ellei hänellä ole esteenä vammaisuutta tai sairautta. Joissain tilanteissa olisi kuitenkin hyvä pohtia ja arvioida, olisiko lapsen parempi aloittaa koulunkäynti vuotta myöhemmin kuin ikätoverinsa ja antaa hänelle mahdollisuus kasvaa, kypsyä ja itsenäistyä. Koulunkäynnin myöhentämisellä tarkoitetaan siis sitä, että lapsi aloittaa koulun sinä vuonna, kun täyttää kahdeksan vuotta. Koulunkäynnin myöhentäminen voidaan myöntää lapselle vanhempien hakemuksen perusteella, jota puoltavat myös psykologi sekä tarvittaessa lääkäri. (Ekebon ym. 2000, 13; Jarasto & Sinervo 1998, 151.)

Koulun aloituksen myöhentäminen ei suinkaan ole epäonnistumisen merkki, vaan osalle lapsista koulunkäynnin aloitus ikätason mukaisesti saattaa tulla monessa suhteessa liian aikaisin. Koulun aloituksen myöhentämisestä hyötyvätkin monesti sellaiset lapset, jotka selkeästi tarvitsevat vielä vuoden leikkimiseen, kehitykseen ja kasvamiseen. Koulunkäynnin myöhentäminen saattaa olla ajankohtainen myös lapsille, jotka ovat loppuvuodesta syntyneitä tai sairastelevat paljon. Lisäksi lapsille, jotka ovat kokeneet isoja kriisejä elämässään tai joilla on erityisvaikeuksia, koulunkäynnin myöhentäminen saattaa olla ensisijainen vaihtoehto. Esimerkiksi kielellisiltä taidoiltaan kouluvalmis lapsi saattaa olla sosiaalisilta taidoiltaan täysin kypsymätön. (Almqvist 2009, 107; Ekebon ym. 2000, 13; Jarasto & Sinervo 1998, 151; Linnilä 2006, 16.)

Linnilän (2006) väitöskirjatutkimuksen mukaan koulun aloituksen myöhentäminen, josta Linnilä käyttää sanaa koululykkäys, ei kuitenkaan välttämättä ole riittävän tehokas toimenpide lasten koulunkäynnin tukemiseksi, vaan tukeminen tulisi aloittaa jo varhaisemmassa vaiheessa ja toteuttaa pitkäkestoisempaan toimenpiteenä varhaiskasvatuksesta asti. Hän kritisoi, että esiopetusvuonna havaitut ongelmat ja aloitetut tuet ovat liian myöhäisiä, eikä yksi ”häätäpuvuosi” pysty poistamaan ongelmia. Hänen tutkimuksensa mukaan lähes kolmekymmentä prosenttia koulunkäynnin myöhentämisen kokeneista lapsista siirretään kaikesta huolimatta erityisopetukseen, eikä koulumenestys ole heillä välttämättä mainittavaa. (Linnilä 2006, 119.)

Lastenpsykiatrian professori Fredrik Almqvist (2009) on taas sitä mieltä, että koulun aloituksen myöhentämisellä on positiivisia vaikutuksia lapsen psykososiaalisen kehityksen kannalta. Väitteensä hän perustelee tutkimukseen, jossa tutkittiin loppuvuodesta syntyneitä lapsia, joista osalla oli koululykkäyspäätos ja osalla ei. (Almqvist 2009, 108.)

Joissain tilanteissa koulu voidaan aloittaa myös vuotta aikaisemmin, sinä vuonna kun lapsi täyttää kuusi vuotta. Koulun aikaisemmin aloittamiseen täytyy kuitenkin olla perustellut syyt, psykologin lausunto sekä tarvittaessa myös lääketieteellinen lausunto. Koulun aloittaminen vuotta aikaisemmin tapahtuu vanhempien aloitteesta ja heidän koulun rehtorille tekemänsä hakemuksen perusteella, johon edellä mainitut lausunnot on liitetty. Hakemuksen perusteella oikeuden koulun aloituksesta myöntää opetuksen järjestäjä. Jotta koulun voisi aloittaa aikaisemmin, lapsen tulee olla lahjakkuuden ja kehittyneisyyden lisäksi myös sosiaalisilta taidoiltaan valmis kouluun. (Ekebon ym. 2000, 13–14; Turun Kaupunki 2018.)

Tutkimusten mukaan koulunkäynnin aikaistaminen aiheuttaa paljon kritiikkiä ja kysymyksiä siitä, miten aikaisemmin aloitettu lasten koulutus käytännössä järjestettäisiin, koska nykyiseen koululaitokseen lapsi ei välttämättä ole valmis ennen seitsemän vuoden ikää. Kysymyksiä herättää myös se, onko aikaisemmin aloitettu koulutie todellisuudessa lapsen edun mukaista vai ainoastaan vanhempien huoli lapsen mahdollisesta turhautumisesta koulussa. Yhdysvaltalainen James K. Uphoff, jota pidetään yhtenä kouluvalmiuden johtavista tutkijoista, ja June Gilmore (1994) ovat todenneet, että jos lapset aloittavat koulunkäynnin ennen kuin ovat siihen valmiita, se saattaa aiheuttaa ongelmia tulevaisuudessa. He korostavatkin, että lahjakkuus ja kouluvalmius eivät ole toisiinsa rinnastettavia asioita ja vanhempien, jotka haluavat laittaa lapsensa aikaisemmin kouluun, tulisi tiedostaa tämä asia. (Uphoff & Gilmore 1994, 124.) Professori Matti Bergström (1994) on sanonut, että leikkivaihetta lapsen elämässä tulisi korostaa ja liian varhainen opetus saattaa vaikuttaa negatiivisesti myöhempään kehitysmahdollisuuksiin. Varhaislapsuudessa lapsi oppii leikkimällä ja jokaisella kehitysvaiheella on oma tärkeä tehtävänsä. (Bergström 1994, 44.)

Tutkimuksista nouseekin päällimmäiseksi ajatus siitä, että mikäli halutaan, että lapsi aloittaisi opintiansa aikaisemmin, tulisi entistä enemmän kiinnittää huomiota siihen, millaisessa ympäristössä ja millaisella tavalla opinnot toteutetaan. Leikin korostamiseen

tulisi kiinnittää huomiota. Yhteisenä linjana tutkijoilla tuntuu olevan, että nykyisessä koulujärjestelmässämme koulun aloittaminen aikaisemmin ei olisi suositeltavaa. Linnilä (2006, 119) kertoo tutkineensa kuitenkin koulunsa aikaisemmin aloittaneiden koulumenestystä ja toteaa muista poiketen, että aikaisemmin koulunsa aloittaneet menestyivät koulussa keskivertoa paremmin, eikä heidän joukossaan havaittu oppimisvaikeuksia normaalia enemmän.

5.5 Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen

Kuten tässäkin teoriakatsauksessa, usein kouluvalmiutta käsitellään lapsen näkökulmasta; millaisia kehitysvaiheita lapset käyvät läpi ja millaisia odotuksia heihin kohdistetaan ennen koulunaloitusta. Millainen lapsen siis tulee olla koulun alkaessa, jotta hänestä saadaan maksimi hyöty irti sekä yhteiskunnan että lapsen itsensä näkökulmasta? (Linnilä 1997, 20.) Pandis (2001) on todennut, että on syytä kuitenkin pohtia myös koulun valmiutta. Hänen mukaansa jokaisella lapsella on oikeus koulutukseen, joka edesauttaa lapsen kehitystä. Jokaisella lapsella on myös oikeus kehittyä omaan tahtiinsa ja suorittaa koulu omien kykyjensä mukaan. Hänen perusteella ydinajatus ei voi olla se, että lapsen tulisi olla valmis koulumaailmaan, vaan pitäisi esittää kysymys koululle: Onko koulu valmis kohtaamaan lapsen yksilölliset tarpeet ja erityispiirteet? (Pandis 2001.)

Vasta-ajatuksena edelliseen voidaan esittää Dockettin ja Perryn (2002) Australiassa tekemä tutkimus, jonka mukaan sekä peruskoulun että esiopetuksen opettajista ja koulunsa aloittavien lasten vanhemmista jopa 87% oli sitä mieltä, että koulun ei tarvitse olla valmis vastaanottamaan kaikkia lapsia. Dockett ja Perry korostivat, että tekemänsä tutkimuksen mukaan tutkimukseen osallistujat pitivät kouluvalmiutta yksittäisen lapsen ominaisuutena eli lapsi joko oli tai ei ollut valmis kouluun. Tutkimuksen tekijät kyseenalaistivat kuitenkin, että ketkä päättävät koulunsa aloittavan lapsen tarvitsemista valmiuksista ja kenen vuoksi lapsen tulisi olla valmis? He kyseenalaistivat artikkelissaan myös mihin sijoitetaan lapsi, joka ei ole valmis kouluun? Pystytäänkö lapsille tarjoamaan tarpeeksi laadukasta esiopetusta, kunnes he saavuttavat riittävät valmiudet aloittaa koulun? (Dockett & Perry 2002, 4, 10.)

Linnilä (2011) luettelee koululle kolme haastetta. Hänen mukaansa koulun tulisi kuulla lapsuuden ääni ja tuntea lapsuuden maailma. Lapselle koulunaloitus on luonnollista.

Koulunaloituksesta tärkeän lapselle tekee sen luoma yhteisöllisyys, nykyisyys sekä ainutlaatuinen suhde opettajaan, auktoriteettiin. Lapsi hakeutuu omasta tahdostaan muiden seuraan ja haluaa saada kavereita itselleen. Lapsella on halu tehdä asioita, eikä hän osaa ajatella, että hänellä olisi puutteita koulunaloitukseen liittyen. Toisena haasteena voidaan pitää kasvatuskumppanuuden osaamista. Tässä Linnilä kuuluttaa ennen kaikkea koulun ja kodin yhteistyötä, mutta myös monialaista ja moniammatillista yhteistyötä muiden lapseen liittyvien tahojen kanssa. Kolmantena haasteena hän pitää oppimisvaikeuksien varhaista tunnistamista ja ennaltaehkäisyä. Kolmas haaste korostaa myös lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja monialaista yhteistyötä. (Linnilä 2011, 36–37.)

Pianta (2002) esittelee artikkelissaan Pohjois-Carolinan kouluvalmiustiimin määrittelemät asiat, joiden avulla koulusta tehdään valmis koulunsa aloittavia lapsia varten. Artikkelin kuvaus, että *valmis lapsi* ja *valmis koulu* muodostavat yhdessä ehjän palapelin. Valmiin koulun tulee kuitenkin täyttää neljä osa-aluetta. Koululla tulee olla tietoa lapsen normaalista kehityksestä ja kasvusta, tietoa jokaisen lapsen yksilöllisistä vahvuuksista, vaikeuksista ja tarpeista, tietoa lapsen sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista ja lapsen perhetaustasta sekä kyky soveltaa kaikkia saamiensa tietoja käytännössä. Lisäksi koulu tarvitsee ammattitaitoiset ja valmiit opettajat, hyvän työympäristön sekä toimivan opetussuunnitelman ja opetusstrategiat. (Pianta 2002, 11.)

Linnilä (1997, 20) korostaa koulun kykyä järjestää opetusta oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti, perusopetuslain ja opetussuunnitelman tavoitteisiin pohjautuen. Myös Pandis (2001) vakuuttaa, että koulun tulee olla valmis vastaanottamaan kaikenlaiset oppilaat ja pystyä räätälöimään opetus vastaamaan oppilaiden tarpeita. Linnilä (2011) esittää kouluille kysymyksen siitä, miten he pystyvät tarjoamaan lapsen oppimiselle suotuisan ympäristön. Linnilän mukaan lapselle asetetaan paljon odotuksia koulun alkaessa, mutta yhtä tärkeää on asettaa odotuksia myös ympäristölle, jotta oppiminen olisi mahdollista ja lapsen taidot kehittyisivät parhaimmalla mahdollisella tavalla. (Linnilä 2011, 96.) Myös Pandis (2001) korostaa, että koulujen tulisi taata lapsille sellainen oppimisympäristö, jossa jokaisen lapsen tarpeet tulee huomioiduiksi.

Linnilä (2011) puhuu myös koulun valmiuden ulottuvuuksista, joissa hän korostaa opettajien ammatillisen osaamisen päivittämistä, lapsen ja lapsuuden kuulemistä sekä vanhempien kanssa yhteistyössä rakentuvaa kasvatustyötä. Sekä Linnilä että Pandis

(2001) kuuluttavat koulun valmiudessa sitä, pitäisikö haaste viime kädessä kuitenkin heittää opettajille, ehkä jopa opettajankoulutukselle? Työskenteleekö alkuopetuksessamme riittävän pätevää ja ammattitaistoista henkilökuntaa? Opettajilla tulisi olla riittävä ammattitaito yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen, lapsen tukemiseen ja ongelmien ennaltaehkäisyyn. Koulun valmius pohjautuu siis pitkälti myös opettajan valmiuteen havainnoida, huomioda ja ymmärtää oppilaitaan yksilöinä. (Linnilä 2011, 96; Pandis 2001.)

6 TUTKIELMAN TARKOITUS JA TUTKIMUSMENETELMÄ

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen ja kuuluu kasvatustieteen ja erityispedagogiikan alaan. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja sitä pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti monesta eri näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa onkin usein tarkoitus löytää konkreettisia tosiasioita, eikä niinkään todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Laadullisen tutkimuksen tyypillisinä piirteinä voidaan pitää kokonaisvaltaista tiedon hankintaa sekä aineiston kokoamista todellisista ja luonnollisista tilanteista. Lisäksi siinä suositaan ihmisiltä kerättyjä tietoja, jotka perustuvat havaintoihin ja keskusteluihin. Laadullisessa tutkimuksessa myös kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, eikä sattumanvaraisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161, 164.)

6.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on kuvailla esi- ja alkuopettajien omia näkemyksiä kouluvalmiudesta sekä heidän henkilökohtaisia mielipiteitään siitä, millaisia valmiuksia koulunsa aloittavalla lapsella tulee olla ja mitkä asiat kouluvalmiuteen vaikuttavat. Lisäksi tutkielman tarkoituksena on selvittää miten lapsen kouluvalmiutta arvioidaan ja mitä koulunaloitus vaatii lapsen lisäksi koululta, esiopetukselta sekä opettajalta. Tarkoituksena on esi- ja alkuopettajien haastatteluiden avulla löytää vastauksia tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Lisäksi tarkoitus on pohtia opettajien käsitys- ja mielipide-eroja ja analysoida, miten asioihin suhtaudutaan niin esiopetuksessa kuin alkuopetuksessakin.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitä esi- ja alkuopettajat ajattelevat käsitteestä kouluvalmius?
2. Millaisia valmiuksia lapsi tarvitsee aloittaessaan koulun?
3. Miten lapsen kouluvalmiutta arvioidaan?
4. Mitkä asiat vaikuttavat lapsen kouluvalmiuteen?
5. Mitä lapsen koulunaloitus vaatii eri tahoilta?

6.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksessa käytettiin tiedonkeruumenetelmänä haastattelua. Haastattelu valikoitui menetelmäksi, koska tutkimuksessa haettiin mielipiteitä, käsityksiä, tunteita ja kokemuksia, jotka ovat muodostuneet haastateltavien työvuosien aikana. Hirsjärven ym. (2010) mukaan haastattelun etuja ovat muun muassa mahdollisuus tulkita vastauksia laajemmin kuin esimerkiksi kyselylomakkeella, ennakoimattoman tiedon saanti sekä mahdollisuus perustelujen ja tarkennuksien pyytämiseen. Tässä tutkimuksessa haastattelutyypiksi valikoitui teemahaastattelu. Teemahaastattelu on yksi yleisimmistä haastattelutavoista, joilla laadullista aineistoa kerätään. Sitä käytetään kun haluamme esimerkiksi tietää, mitä mieltä joku on jostakin asiasta. Teemahaastattelussa on tyypillistä strukturoimaton eli avoin haastattelu tai puolistrukturoitu haastattelu, jossa kysymyksiä ei ole muokattu tiettyyn järjestykseen ja muotoon. Teemahaastattelussa haastattelijalla on vapaus muokata haastattelun kulkua. Etukäteen mietityt teemat on kuitenkin hyvä olla, joiden ympärille haastattelu pohjautuu. (Eskola & Vastamäki 2010, 26–28; Hirsjärvi ym. 2010, 205–206, 208; Mertens & McLaughlin 2004, 102.) Tässä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua haastattelua.

Yleensä haastattelu tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkijan ehdoilla. Tutkija pyrkii saamaan selville haastateltavalta häntä kiinnostavia ja tutkimuksen kannalta olennaisia asioita toimimalla vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. (Eskola & Vastamäki 2010, 26.) Haastattelu oli paras vaihtoehto tähän tutkimukseen, koska haastattelijan läsnäolo mahdollisti haastateltavien tarkkailun ja tutkimuksen kannalta maksimaalisen hyödyn saamisen haastateltavista. Toimimalla vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa, haastattelusta muodostui vastavuoroinen keskustelu. Haastattelulajiksi valikoitui yksilöhaastattelu, jotta mahdollisuus haastatella jokaista opettajaa yksitellen ja rauhassa toteutui. Yksilöhaastattelun myötä mahdollistettiin haastateltavalle rauha paneutua aiheeseen ja antaa totuudenmukaisia vastauksia, muiden mielipiteistä riippumatta.

6.3 Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen empiirinen osuus toteutettiin haastattelemalla neljää varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka työskentelivät tai olivat hiljattain työskennelleet esiopetuksessa sekä neljää alkuopettajaa, jotka opettivat tällä hetkellä ensimmäistä tai toista luokkaa. Kolmen esiopettajan haastattelut toteutettiin syksyn 2016 aikana.

Neljannen esiopettajan sekä neljän alkuopetuksessa työskentelevän luokanopettajan haastattelut toteutettiin alkuvuodesta 2019 käyttäen hyväksi samaa haastattelurunkoa. Jo aiheen rajausta rajasi kohdejoukkoa, joka muodostui tässä tapauksessa siis esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajista. Haastateltavat valikoituivat kahden Lounais-Suomen kunnan esiopetuksista sekä kouluista sellaisella idealla, että alueellisesti jokaisella esiopetuspaikalla olisi pari alkuopetuksesta. Haastateltaviin saatiin yhteys päiväkodin- tai koulunjohtajien kautta. Esimiehille toimitettiin sähköpostin välityksellä tutkimuslupahakemus sekä vapaamuotoinen pyyntö koskien työntekijöiden haastattelua.

Haasteita tässä tutkimuksen vaiheessa tuotti yhteyden saaminen alkuopetuksen opettajiin. Osa koulunjohtajista kuittasi pyynnön välittämällä viestin kyseisen koulun alkuopettajille. Tätä kautta saatiin opettajien yhteystiedot, joka mahdollisti yhteydenoton suoraan opettajiin. Suurin osa koulunjohtajista eivät kuitenkaan reagoineet ensimmäiseen, eikä toiseenkaan viestiin mitenkään tai vastasivat suoraan, että eivät olleet kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen. Myös opettajista vain harva vastasi viestiin. Useiden sähköpostiviestien jälkeen onnistuttiin kuitenkin saamaan neljä haastateltavaa. Haastateltavien kanssa sovittiin tarkemmista haastatteluajoista sähköpostilla. Haasteita tuotti myös se, että esiopettajien haastattelut oli tehty ensin. Esiopetuspaikkojen alueellinen sijainti määritteli tutkimukseen osallistuvien koulujen sijainnin, jotta jokaiselle esiopetuspaikalle saatiin pari alkuopetuksesta. Kuin sattumalta, tämäkin lopulta onnistui.

Proseminarityön yhteydessä, ennen ensimmäistä haastattelua, tehtiin esihaastattelu, jossa testattiin haastattelurungon toimivuutta sekä haastattelun nauhoitusta. Esihaastattelun jälkeen haastattelurunko todettiin toimivaksi, ainoastaan muutama lisäkysymys otettiin mukaan. Kaikki haastattelut toteutettiin haastateltavien työajalla. Haastateltavat eivät tienneet etukäteen haastattelurungon sisältöä, vaan ainoastaan aiheen, jota haastattelu koski. Ennen haastattelua heille kerrottiin hieman tutkimuksen tarkoituksesta sekä mistä mielenkiinto aihetta kohtaan oli herännyt. Sen jälkeen haastattelut jatkuivat luonnollisena, vastavuoroisena keskusteluna. Haastattelut nauhoitettiin ja ne olivat kestoltaan 25–35 minuuttia. Haastattelujen jälkeen haastatteluaineisto litteroitiin. Litteroiduista haastatteluista muodostui kirjoitettua tekstiä yhteensä n.65 sivua.

Teemahaastattelutilanteessa haastattelijalla on laadittu joukko asioita eli teemoja, joista hän haluaa keskustella haastateltavien kanssa. Haastattelussa onkin kyse eräänlaisesta keskustelusta, joka voi olla hyvinkin vapaamuotoinen. Teemoja voidaan muokata intuition lisäksi myös kirjallisuuden tai teorian perusteella ja sitä kautta päästään tutkimusongelmaan, joka sitoo koko tutkimuksen yhteen. Teemarunko toimii haastattelijan apuna haastattelutilanteessa, jolloin keskustelun eteenpäin vieminen on helpompaa. Teemarungon tehtävänä onkin varmistaa, että kaikki teemat tulee keskusteltua jokaisen haastateltavan kanssa. (Eskola & Vastamäki 2010, 35–37; Mertens & McLaughlin 2004, 103.) Pääteemana tässä haastattelussa oli koulunsa aloittavan lapsen kouluvalmiudet. Tämän haastattelun teemat muokkautuivat sekä intuition että kirjallisuuden perusteella. Kaikissa haastatteluissa käytettiin haastattelurunkoa, mutta teemojen järjestys saattoi vaihtua haastateltavasta riippuen. Haastattelun edetessä esitettiin tarpeen mukaan tarkentavia kysymyksiä. Haastattelurunko löytyy tämän tutkimusraportin liitteenä.

Haastattelupaikalla on olennainen merkitys haastattelun tekemiseen, koska kyse on vuorovaikutustilanteesta. Haastattelutilanteen on hyvä olla rauhallinen ja ylimääräiset häiriötekijät olisi hyvä pystyä sulkemaan pois, jotta sekä haastattelijan että haastateltavan olisi helpompi keskittyä haastattelutilanteeseen. Myöskään liian muodollinen tai virallinen tila ei ole hyvä haastattelupaikka, koska silloin haastateltava saattaa kokea olonsa epävarmaksi ja epämukavaksi. (Eskola & Vastamäki 2010, 29.) Kaikki haastattelut toteutettiin haastateltavien työpaikoilla. Näin ollen haastattelupaikka oli haastateltaville tuttu ja helppo, eikä tuottanut liikaa vaivaa ja epämiellyttävää huomiota. Haastattelijalle haastattelupaikat olivat neutraaleja. Haastateltavien työpaikoista pystyi aistimaan paljon ympäristöstä ja sai nähdä runsaasti esiopetuksessa käytettävää materiaalia.

Haastattelutilanne on sosiaalinen tilanne ja on mahdotonta tietää etukäteen, miten haastateltavan ja haastattelijan kemiaat kohtaavat sekä miten haastattelutilanne sujuu (Eskola & Vastamäki 2010, 32). Koska haastattelun aihe ei ollut kovin arka, eikä virallinen, keskustelu alkoi ensin yleisillä asioilla, kuten haastateltavan työhistorialla sekä tämänhetkisen työtehtävän kuvailulla. Sen jälkeen haastattelija johdatteli haastateltavaa pikku hiljaa aiheeseen. Tarkoitus oli luoda haastattelutilanteesta ennen kaikkea luottamuksellinen keskustelu hyvässä hengessä. Tässä onnistuttiin hyvin. Haastateltavista sai paljon irti heidän omia näkemyksiään. Kukaan haastateltavista ei

esittänyt työnantajan kantaa kysytyihin asioihin, vaan sanoivat rohkeasti oman mielipiteensä, mikä oli tarkoituskin. Jokainen haastateltava oli toki erilainen, oma persoonansa. Toisille haastateltavana olo oli luonnollisempaa ja omia kokemuksia ja esimerkkejä oli helpompi kertoa. Toiset kokivat tilanteen jännittävänä ja vastasivat vain esitettyihin kysymyksiin. Aiheena kouluvalmius puhutteli kuitenkin kaikkia ja herätti paljon keskustelua. Haastateltavat pitivät aihetta mielenkiintoisena ja tärkeänä. He olivat siis motivoituneita, mikä teki haastattelijan roolista mieluista ja helpon.

6.4 Aineiston analyysi

Analyysin tehtävänä on tiivistää, järjestää ja jäsentää aineisto sellaisella tavalla, että sen informaatioarvo kasvaa. Laadullista aineistoa analysoidaan useimmiten sisällönanalyysillä, jonka tarkoituksena on saada tiivistetyssä, systemaattisessa ja yleisessä muodossa vastaus tutkimuskysymyksiin. Sisällönanalyysia käytetään useimmiten itse kerättyyn laadulliseen aineistoon, joka sisältää tulkintoja. Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa monella tavalla, esimerkiksi teemoittelemalla tai luokittelemalla laadullinen aineisto. (Schreier 2012, 1, 3; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston jäsentämistä teemojen mukaisesti ja niiden pelkistämistä. (Eskola & Vastamäki 2010, 43.)

Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Teoriaohjaavalla analyysitavalla tarkoitetaan sitä, että teoria toimii apuna analyysia tehdessä, mutta analyysi ei perustu yksin teoriaan. Teoriaohjaava sisällönanalyysi toteutuu usein aineistolähtöisen analyysin tapaan aineiston ehdoilla, kuitenkin sillä erolla, että käsitteitä ei luoda aineiston pohjalta vaan ne poimitaan teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Tässä tutkimuksessa teemoittelun yläluokat muodostuivat teorian pohjalta, mutta alateemat muodostuivat aineiston perusteella. Hyvälle aineistolle haluttiin antaa mahdollisuus puhua ja näkyä tutkimustuloksissa. Sen kapeakatseinen laittaminen teorian määräämään laatikkoon ei olisi tuonut riittävästi oikeutta aineistolle ja ennen kaikkea haastateltavien äänelle.

Ensimmäisessä analyysin vaiheessa litteroidut haastattelut luettiin useampaan kertaan. Sen jälkeen aineistosta alleviivattiin keskeisiä asioita. Seuraavassa vaiheessa litteroitu aineisto luokiteltiin tutkimuskysymysten ja haastattelurungon pohjalta luotujen yläteemojen mukaisesti Word -ohjelman leikkaa ja liimaa -toimintojen avulla.

Yläteemoiksi muodostuivat *lapsen kouluvalmiudet* sekä *kouluvalmiuksiin vaikuttavat asiat*. Haastattelurungosta johtuen nämä kaksi teemaa nousivat vahvasti esille myös aineistosta, joten oli luonnollista valita ne yläteemoiksi. Tässä kohtaa poistettiin aineistosta myös sellaiset kohdat, jotka eivät sopineet näiden teemojen alle. Aineiston uudelleen järjestämisen jälkeen etsittiin yläteemojen alta alateemoihin liittyviä asioita käyttäen värikoodausta. Lapsen kouluvalmiudet -yläteeman alle muodostuivat alateemoiksi *kouluvalmis lapsi* sekä *kouluvalmiuden arviointi*. Kouluvalmiuksiin vaikuttavat asiat -yläteeman alle muodostuivat *koulunaloituksen vaatimukset*, *esiopetus kouluvalmiuden taustalla* sekä *koulun ja esiopetuksen yhteistyö*.

Haastateltavat koodattiin numeroilla (A1, A2, A3, A4 sekä B5, B6, B7, B8) haastattelujärjestyksessä, siten, että A-kirjaimet symboloivat esiopettajia ja B-kirjaimet alkuopettajia. Käyttämällä koodeja haastateltavien anonymiteetti säilyi, eikä heitä tai heidän työpaikkaansa ollut mahdollista tunnistaa aineistosta, vaikka sitaatteja käytettiin osana tutkimustuloksia. Sitatteihin päädyttiin, koska niiden avulla aineiston kuvaaminen oli helpompaa ja havainnollisempaa. Eskola ja Suoranta (1998, 176) muistuttavat, etteivät sitaatit kuitenkaan saa jäädä irrallisiksi ilman syvempää analyysiä ja johtopäätöksiä. Tämän haastatteluaineiston kuvaamisessa sitaatit tuovat tutkimustuloksiin lisää ulottuvuutta ja mielenkiintoa. Ne myös tuovat esiin konkreettisia esimerkkejä sekä tukevat johtopäätöksiä. Lisäksi sitaatit nostavat seuraavassa kappaleessa käsiteltävää aineiston luotettavuutta entisestään.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen, tässä tapauksessa haastattelututkimuksen, luotettavuutta tarkastellessa pitää ottaa huomioon ennen kaikkea tutkimuksen laatu. Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 184-185) mukaan haastattelua tutkimusmetodina käytettäessä laatua tulisi tarkkailla tutkimuksen eri vaiheissa. Ennen haastattelujen toteuttamista kiinnitettiin huomiota haastattelurunkoon ja sitä käytiin läpi myös tutkielman ohjaajan kanssa. Haastattelurunko pohjautui kuitenkin aiemmin tehdyn proseminaariryön haastattelurunkoon, jonka aikana osa haastatteluista oli tehty, joten se rajoitti suurempien muutoksien tekemisen haastattelurunkoon. Tämä osaltaan saattoi laskea tutkimuksen laatua, koska haastattelurunkoon ja sen teemoihin ei voitu tehdä isoja muutoksia tai parannuksia. Sen sijaan tarkentavia kysymyksiä pystyttiin lisäämään.

Viimeisiä haastatteluja tehdessäni olin haastattelijana huomattavasti kokeneempi kuin ensimmäisellä haastattelukerralla kaksi vuotta aikaisemmin, joten se varmasti osaltaan vaikutti koko aineiston laatuun. Viimeisiä haastatteluja tehdessäni osasin tehokkaammin esittää tarkentavia kysymyksiä ja johdatella keskustelua eteenpäin. Lisäksi viimeisissä haastatteluissa haastattelurunko oli jo niin iskostunut päähäni, että olin huomattavasti rennompi. Pystyin keskittymään paremmin esimerkiksi ympäristön sekä haastateltavan liikkeiden, ilmeiden ja eleiden havainnoimiseen. Osan haastateltavista tunsin etukäteen ja muutaman kanssa olin aikaisemmin työskennellytkin. Tämä saattoi vaikuttaa aineistoon sekä positiivisesti että negatiivisesti. Keskustelu oli rennompaa ja vastavuoroisempaa, ilman turhaa jännitystä. Osa haastateltavien kertomista esimerkeistä olivat kuitenkin luottamuksellisia ja haastateltavat saattoivat viitata vanhoihin yhdessä koettuihin asioihin, koska he kokivat minut edelleen työkaverikseen.

Se, että tunsin entuudestaan osan haastateltavista, ei mielestäni kuitenkaan vaikuttanut tutkimustuloksiin tai haastateltavien mielipiteisiin. Aiheena kouluvalmius on kuitenkin niin arkipäiväinen sekä esiopettajan että alkuopettajan työssä, joten uskon, että jokaisella sen parissa työskentelevällä on vuosien varrella muodostunut oma mielipide asiasta. Oman työskentelyni aikana en ole aktiivisesti tuonut omia ajatuksiani tai mielipiteitäni kouluvalmiuksiin liittyen ilmi, joten minun käsitykseni eivät voineet vaikuttaa haastateltavien käsityksiin. Uskon, että jokainen haastateltava oli tasavertaisessa asemassa, eikä kenelläkään ollut toisia enemmän ennakkokäsityksiä tutkimuksesta. Hirsjärven ym. (2010, 206) mukaan haastateltava saattaa kuitenkin vastata kysymyksiin sosiaalisesti suotavalla tavalla. Tässä tutkimuksessa haastateltavat saattoivat antaa itsestään kuvan ”ihanneopettajana”, vaikka toimisivatkin omassa työssään toisin. Tämä saattoi vaikuttaa haastatteluaineiston luotettavuuteen.

Haastattelujen jälkeen nauhoitetut haastattelut purettiin mahdollisimman nopeasti paperille. Näin huomattiin, jos joku olennainen asia oli jäänyt kysymättä tai tarvittiin lisäselvitystä haastateltavilta. Yhden haastattelijan kohdalla haastattelun jälkeen pyydettiin vielä tarkentavia vastauksia tiettyihin teemoihin liittyen. Litterointi sujui ongelmitta ja auttoi samalla jo jäsentämään aineistoa. Analyysivaiheessa apuna oli haastateltavien koodaus kirjain-numero yhdistelmällä. Näin analysoitiin ainoastaan paperilla olevaa aineistoa, ei enää haastateltavaa ja tarinaa hänen takanaan. Tutkijana en siis voinut kuvitella, miltä haastateltavasta olisi ehkä tämä asia tuntunut tai mitä hän milläkin asialla tarkoitti. En voinut tehdä omia johtopäätöksiäni asioista, joita en ollut

kyseiseltä haastateltavalta kysynyt tai joita ei litteroidusta tekstistä löytynyt. Litterointivaiheessa jouduttiin kuitenkin jättämään pois nimiä sekä kriittisesti pohtimaan, voidaanko tiettyjä esimerkkejä ottaa mukaan tutkimukseen, jotta yksityisyydensuoja oppilaita kohtaan säilyisi.

6.6 Aineiston kuvaus

Aineisto koostui neljän varhaiskasvatuksen opettajan haastattelusta sekä neljän luokanopettajan haastattelusta Taulukon 1 mukaisesti. Kaikki haastatteluihin osallistuneet olivat naisia. Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät tällä hetkellä esiopetusryhmässä. Kaikilla neljällä esiopettajalla oli lastentarhanopettajan koulutus ja 10–30 vuoden työkokemus varhaiskasvatuksen saralla. Ensimmäinen haastateltava oli viimeiset kaksi vuotta opettanut esiopetuksessa, mutta siirtymässä seuraavana toimintakautena takaisin päiväkodin puolelle. Toinen haastateltava oli tehnyt lähes koko 25-vuotisen työhistoriansa töitä esiopetuksessa. Kolmas haastateltava oli työskennellyt esiopettajana viisitoista vuotta, josta viimeisen vuoden aikana hän oli suorittanut erityislastentarhanopettajan pätevyyden. Tällä hetkellä hänellä oli meneillään toinen vuosi kyseisen yksikön esiopetuksessa, johon kuului myös jonkin verran erityisopetusta. Neljännellä haastateltavalla oli neljäs vuosi esiopettajana menossa. Sitä ennen hän oli työskennellyt päiväkodin puolella lähes kymmenen vuotta lastentarhanopettajana. Kaksi haastateltavista työskenteli isossa kunnassa, sosio-ekonomisesta näkökulmasta täysin toistensa vastakohtia edustavissa esiopetusyksiköissä, ja kaksi haastateltavista työskenteli pienessä kunnassa.

Alkuopettajat työskentelivät tutkimukseen osallistuneiden esiopettajien kanssa vastaavien alueiden kouluissa. Alkuopettajista ensimmäinen oli työskennellyt ensin esiopettajana viisitoista vuotta ja sen jälkeen luokanopettajana kahdeksan vuotta, vuorotellen ensimmäisellä ja toisella luokka-asteella. Tällä hetkellä hän opetti toista luokkaa pienessä kunnassa, noin sadan oppilaan alkuopetuskoulussa. Toinen luokanopettaja oli toiminut opettajana 35 vuotta samassa, noin sadan oppilaan alakoulussa pienessä kunnassa. Tällä hetkellä hän opetti toista luokkaa ja suurimman osan työvuosistaan hän oli opettanut vuosiluokkia 1–3. Kolmas haastateltava oli erityisluokanopettajaksi valmistunut, kolme vuotta opetustehtävissä toiminut alkuopettaja, joka tällä hetkellä opetti yhdistettyä 1–2 luokka-asteen pienluokkaa isossa kunnassa, noin 200 oppilaan alakoulussa. Neljäs haastateltava oli ollut alalla yli 25

vuotta ja opettanut kaikki vuodet vuosiluokkia 1–4. Tällä hetkellä hän opetti toista luokkaa yli 500 oppilaan yhtenäiskoulussa isossa kunnassa.

TAULUKKO 3. Haastateltavien ammattinimike, sukupuoli ja työkokemus alalta.

	Ammatti	Sukupuoli	Työkokemus
A1	Lastentarhanopettaja	Nainen	Yli 20v.
A2	Lastentarhanopettaja	Nainen	Yli 20v.
A3	Erityislastentarhanopettaja	Nainen	Yli 20v.
A4	Lastentarhanopettaja	Nainen	10-15v.
B5	Lastentarhanopettaja, luokanopettaja	Nainen	Yli 20v.
B6	Luokanopettaja	Nainen	Yli 20v.
B7	Erityisluokanopettaja	Nainen	Alle 5v.
B8	Luokanopettaja	Nainen	Yli 20v.

7 LAPSEN KOULUVALMIUDET

Tämän tutkielman kahden tutkimuskysymyksen perusteella selvitettiin esi- ja alkuopettajien käsityksiä ja mielipiteitä koulunsa aloittavan lapsen kouluvalmiuksista. Käsityksiä ja mielipiteitä tarkasteltiin kahden eri alateeman, *kouluvalmiin lapsen* sekä *kouluvalmiuden arvioinnin*, kautta. Kouluvalmiin lapsen yhteydessä opettajat nostivat esiin myös koulun aloittamisen poikkeavana ajankohtana. Tässä ja seuraavassa pääluvussa esittelen ainoastaan tutkimusaineistosta nousseita tuloksia ja yhdistän ne teoriaan vasta viimeisessä pääluvussa.

Ennen kouluvalmiin lapsen määrittelyä opettajat pohtivat kouluvalmiuden käsitettä, joka herätti sekä negatiivisia että positiivisia ajatuksia. Yksi opettaja kertoi kouluvalmiuteen liittyvien negatiivisten ajatusten tulevan omasta lapsuudesta ja niiden liittyvän lähinnä testaamiseen, ongelmakohtien hakemiseen sekä lasten luokitteluun. Toinen opettaja taas piti testaamista tärkeänä, vaikka kouluvalmius käsitteenä oli hänellekin enemmän negatiivinen. Testaamisessa hän korosti kuitenkin akateemisten taitojen lisäksi sosiaalisten taitojen ja lapsen jaksamisen huomioimista. Yhden opettajan mielestä kouluvalmius -käsite ei enää ollut käytössä, vaan heidän koulussaan puhuttiin ainoastaan koulun valmiuksista. Neljästä esiopettajasta siis kaksi koki kouluvalmiuskäsitteen negatiivisena, kun taas alkuopettajista näin ajatteli vain yksi neljästä. Loput kolme alkuopettajaa ja kaksi esiopettajaa pitivät käsitettä neutraalina, monipuolisena ja olennaisena osana, kun puhutaan koulunsa aloittavasta lapsesta.

”...mun mielestä se on ihan olennainen käsite kuitenkin. Et jos on vaiks eskarissa sellanen lapsi, joka selkeesti ei oo vielä kypsynyt siihen kouluvalmiuteen, niin mun mielestä se on ihan tärkeä puhua tästä asiasta, et jos sitä sit myöhästää sitä koulun aloitusta.” (B7)

Selkeästi tutkimuksen aihe puhutti jokaista haastateltavaa ja käsitteen määrittelyllä keskustelu saatiin herätettyä hyvin käyntiin. Kouluvalmius -käsitteen määrittelemisessä opettajat olivat suhteellisen yksimielisiä. Seitsemän haastateltavaa kahdeksasta korostivat kouluvalmiuksien tarkoittavan sosiaalisia taitoja sekä arkisia taitoja, kuten oman vuoron odottamista, jaksamista sekä vastuunkantamista omista asioista. Opettajat eivät määritelleet kouluvalmiutta akateemisten taitojen kautta, mutta he näkivät, että kouluvalmiuteen kuuluvat oppimaan oppimisen valmiudet. Ainoastaan yksi esiopettaja

jatkoi linjaansa todeten ”...ei voi olla jotain sellaista standardia, mitä jokaisen tulis olla saavuttanut tähän ikään mennessä, sellasta ei oikeestaan voi olla.” (A2).

7.1 Kouluvalmis lapsi

Suurin osa esiopettajista lähtivät innoissaan luettelemaan kouluvalmiin lapsen ominaisuuksia. Esiopettajien ja alkuopettajien vastaukset kuitenkin erosivat toisistaan huomattavasti. Esiopettajat lähtivät listaamaan, että kouluvalmiin lapsen tärkeitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi motivaatio, innostus, sinnikkyys ja omatoimisuus. Myös matemaattiset ja kielelliset valmiudet, oman vuoron odottaminen, ryhmätaidot sekä vastuun ottaminen omista asioista mainittiin. Alkuopettajilla oli selkeästi huolettomampi asenne siihen, että lapset oppivat sitten koulussakin. ”...mä oon ite vähän siinä semmonen, et kyl ne tässä, kyl ne siinä oppii, ne oppii muilta ja ne oppii multa.” (B5).

Yksi alkuopettajista myös mainitsi, että vuosien saatossa lapsissa on tapahtunut muutos ja suurin osa lapsista osaa jo lukea tai laskea kouluun tullessaan. Tämä ei kuitenkaan huolettanut alkuopettajia. ”Hirveen nopeesti ne saa mun mielestä toisensa kiinni. Et mun mielestä kyllä kouluvalmiudet voi olla aika niinku laidasta laitaan, et must tuntuu, että tota kyl mun ois hirveen vaikea määrittää sitä, et minkälainen se kouluvalmis lapsi sit oikeastaan on.” (B5). Esiopettajissa lasten kouluun mennessä opitut taidot herättivät selkeästi enemmän huolta ja yksi opettajista mainitsikin, että jos koko vuoden aikana lapsi ei ole mitään oppinut, niin se on todella huolestuttavaa. He korostivat myös esiopetuksen suurta vastuuta siitä, että lapsen tulisi kuitenkin osata tietyt perusasiat.

Yksi alkuopettajista taas totesi ”...ei me varmaan sitä semmost mietitä, et kuka on valmis ja kuka ei, et jokainen lähtee siitä mist lähtee ja toiset kehitty enemmän ja nopeemmin ja toiset ei.” (B6). Hän kuitenkin korosti, että lapsen tulee jaksaa olla koulussa. Jaksamista korostivat myös neljä muuta alkuopettajaa. Mikäli lapsi ei jaksanut istua pientä hetkeä paikallaan ja keskittyä tekemiseen, niin koettiin, että lapsen paikka ei ehkä ole vielä koulussa. Useat haastateltavista sanoivat, että mikäli lapsi on kaikella tavalla vielä pieni, ei jaks vielä keskittyä pieniäkään hetkiä ja tarvitsee vielä kasvamista ja leikkiä, niin hyvänä vaihtoehtona on koulun aloittaminen vuotta myöhemmin. Tässä yhteydessä osa haastateltavista käytti termiä koululykkäys, osa puhui koulun myöhemmästä aloituksesta.

Koulun aloittaminen myöhempänä ajankohtana herätti haastateltavissa myös eriäviä mielipiteitä. Kaksi esiopettajaa koki, että mikäli lapsen kannalta on paras, niin koulun aloitusta olisi hyvä myöhentää ja heillä oli siitä myös hyviä kokemuksia. Myös kolmas esiopettaja sanoi, että jonkin verran myöhentämistä käytetään, mutta oli samaa mieltä neljännen esiopettajan kanssa siitä, että tänä päivänä tulisi ensisijaisesti sopivien tukitoimien avulla mahdollistaa lapsen koulunaloitus oman ikäluokkansa kanssa samanaikaisesti. Toinen heistä mainitsi tärkeäksi myös sen, että lapsen vaikeudet huomataan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja tukimuodot otetaan käyttöön jo esiopetuksessa. Alkuopettajista kahden mukaan esiopetuksen kertaamista käytetään ja sen avulla voidaan saavuttaa hyviä tuloksia. Toinen heistä kuitenkin mainitsi kunnan hyvät resurssit esimerkiksi pienluokista ja erityisopettajista, jolloin esiopetusvuoden kertaamista ei välttämättä tarvita.

Kaksi alkuopettajaa olivat hyvinkin kriittisiä esiopetusvuoden kertaamista kohtaan. Heidän mukaansa kertausvuodelle pitää olla ehdottoman hyvät perusteet ja oppilaan tukitoimiin pitää kiinnittää erityistä huomiota kertausvuoden aikana.

”Et jos on levoton lapsi, ni mä en oo ihan varma, et ei se eskarivuosi muuta siinä levottomuudessa mitään, et se, sitä täytyy sit miettiä sitä koulumuotoa ja samaten se, että jos on vaan jonkun verran jäljessä akateemisissa taidoissa... ei se kertaaminen niinku kaikissa se ei ole mun mielestä paras mahdollinen ratkaisu.” (B5).

” Et ehkä jotenkin tarttis miettiä sitä vielä enemmän, et minkälaista se tuki olis sen vuoden aikana kun vielä harjotellaan niit koululaistaitoja. Et se ei välttämättä riitä, et vaan kerta sen saman. Et sillen pitäis olla sitä lisätukee ehkä tarjolla sille lapselle. Et oikeesti ne valmiudet kehittyis. ” (B7).

Haastateltavien mukaan koulunaloitus myöhemmin oli usein myös lapsen huoltajista kiinni. Kaksi opettajaa kertoivat useita esimerkkejä siitä, miten lapsen koulunaloitus myöhemmin olisi ollut niin vaikea tilanne huoltajille, että huoltajat eivät halunneet siihen suostua, vaikka sekä esiopetuksen että koulun henkilökunta sitä suositteli. Vanhempien pelko lapsen leimautumisesta sekä ajatus siitä, että kyllä se lapsi sitten pärjää tukitoimien avulla koulussa ei opettajien mielestä aina kuitenkaan ole tuottanut hyviä tuloksia. Yksi alkuopettaja sanoi ymmärtävänsä vanhempien pelon, mutta korosti

esiopetuksen henkilökunnan pätevyyttä: *”Kuunnelkaa niinku niitä esiopetuksen ammatti-ihmisiä, et jos he suosittelee jotakin, niin he tietää, he tuntee teidän lapsen. Et ei kannata niinku väkisin sanoo, että ei kun meidän lapsi menee kouluun.” (B8).* Myös koulun aloitus aikaisemmin on vanhempien päätös. Tästä kaikki haastateltavat olivat kuitenkin yhtä mieltä eivätkä suositelleet koulun aloitusta aikaisemmin. *”En mä sitä kyl suosittele sitä lapsuuden lyhentämistä. Kyl he ehtii.” (B6)*

7.2 Kouluvalmiuden arviointi

Kouluvalmiuden arviointi tapahtuu esiopetusvuoden aikana esiopettajan sekä muiden esiopetuksessa työskentelevien toimesta. Haastatteluun osallistuneet esiopettajat kertoivat kaikki omista tavoistaan arvioida lasta esiopetusvuoden aikana ja jokaisella opettajalla oli käytössään erilaisia materiaaleja tai testejä arvioinnin apuna. Kaikki neljä esiopettajaa käyttivät arvioinnin pohjana kunnalta saatua lapsen oppimisen suunnittelulomaketta. Lisäksi arvioinnissa käytettiin apuna lapsen itsearviointia sekä esimerkiksi LukiMat -sivustolta löytyviä testejä. Myös opettajien itse kehittämiä arviointitaulukoita oli käytössä. Yksi esiopettaja kertoi kaivanneensa aikaisemmin yleisessä käytössä ollutta kouluvalmiustestiä. Hän koki sen olleen hyvä työväline, vaikka kokikin tällä hetkellä, että materiaalia arvioinnin tueksi oli riittävästi saatavilla.

Kaksi esiopettajaa mainitsi, että välillä he kokivat lasten arvioinnin haastavana. Toinen haastateltavista sanoi kuitenkin, että rajatapauksissa tukea oli saatavilla. Hän mainitsi myös mahdollisuudesta pohtia lapsen tilannetta yhdessä moniammatillisen työryhmän kanssa, johon kuuluivat varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja psykologi. Toinen opettajista koki haasteeksi arvioinnin aikarajat. *”...mutta sitä aikaa on liian vähän. Aina niin monenlaista tässä työssä pitäis tehdä: tätä, tätä ja tätä ja edetä tämän asian kanssa, mutta se on ihan ykkösasia, että olis riittävästi aikaa paneutua siihen lapseen.” (A2).* Kaikki esiopettajat näkivät arvioinnin kuitenkin tarpeellisena ja keskeisenä osana omaa työtään. Myös kokemuksen koettiin tuovan helpotusta ja vankkaa näkemystä arviointiprosessiin.

Haastattelujen perusteella alkuopettajilla ei juurikaan ollut käsitystä siitä, miten esiopetuksessa arvioidaan lasta ja millaista materiaalia esiopettajat käyttävät arvioinnin apuna. Kahdella alkuopettajalla oli kuitenkin vahva mielipide siitä, että lapsia arvioidaan esiopetusvuoden aikana todella paljon. Yksi alkuopettajista oli sitä mieltä,

että esiopettajat ovat siinä uskossa, että koulu vaatii heiltä jatkuvaa testaamista: ”*Mul on tällä hetkellä siis sellanen olo kyllä, et se on jotenkin eskarista niinku ennemmin ylhäältä päin vaadittu ja jopa ehkä meiltä opettajilta, vaikka mä koen et mä en sillälailla tee, mut kyl he vähän niinku jännittää ja miettii koko ajan, et mitä heidän vielä pitää tehdä ja mitä vielä heidän pitää testata, et ei niin päin että he niinku, et he jotenkin testais, et ei tässä ole mitään ja tässä on ja tässä ei, et mun mielestä vähän niinku nurinkurisesti niinku heiltä päin vaaditaan semmosta kauheen tarkkaa testaamista ja lasten vähän niinku lokeroimista, et mihin sopis...*”(B5).

7.3 Yhteenveto

Kouluvalmius herätti kaikissa haastateltavissa paljon tunteita. Jokaisella tuntui olevan paljon mielipiteitä, jyrkkiäkin, jotka kuitenkin pehmenivät perustelujen myötä. Mielipiteistä ja omista näkemyksistä ei voi kiistellä, mutta kokemukset puhuvat puolestaan. Niin myös tässä tutkimuksessa. Monet haastateltavista opettajista olivat jo vuosia toimineet tehtävässään, mutta silti kouluvalmiin lapsen määritelmä ei ollut helppo. Osa opettajista edusti selkeästi ääripäätä siinä, että tiettyjä valmiuksia lapsella pitää olla, kun hän aloittaa koulun. Toiset taas olivat varovaisempia sanoissaan pohtien, oltaisiinko jo siinä vaiheessa, että koulu pystyisi kuitenkin ottamaan kaikki oppilaat vastaan riittävien tukitoimien avulla.

Esiopettajien kokemukset erosivat alkuopettajien kokemuksista yllättävän paljon. Esiopettajat kokivat kouluvalmiusvaatimusten sekä kouluvalmiuksien arvioinnin ohjaavan heidän työtään, senkin uhalla, ettei aikaa enää jäänyt tärkeimmille, eli lapsille. Alkuopettajat puolestaan kokivat, että esiopettajat arvioivat esiopetusvuoden aikana lapsia ehkä turhankin paljon, vaikka olivatkin tyytyväisiä saamistaan asiakirjoista, jotka koskivat tulevia koululaisia. Jokainen opettaja piti kuitenkin sekä omaa että muiden opettajien työtä merkityksellisenä, eikä opettajien keskinäistä väheksyntää tai arvostuksen puutetta ollut havaittavissa.

8 KOULUVALMIUTEEN VAIKUTTAVAT ASIAT

Tämän tutkielman kolmannen ja neljännen tutkimuskysymyksen perusteella selvitettiin esi- ja alkuopettajien käsityksiä ja mielipiteitä kouluvalmiuteen vaikuttavista asioista. Käsityksiä ja mielipiteitä tarkasteltiin kolmen eri alateeman, *koulunaloituksen vaatimusten, esiopetuksen kouluvalmiuden taustalla sekä koulun ja esiopetuksen yhteistyön*, kautta. Koulunaloituksen vaatimuksia haastateltavat pohtivat lapsen, opettajan, koulun sekä esiopetuksen näkökulmista. Esiopetuksen yhteydessä he pohtivat myös esiopetuksen fyysistä ympäristöä, esiopetuksen pakollisuutta sekä esiopetuksen tarkoitusta. Myös esiopetuksen, koulun ja opettajien resurssit nousivat tässä tutkimuksessa merkittävinä asioina esille.

8.1 Koulunaloituksen vaatimukset

Kun haastateltavia opettajia pyydettiin pohtimaan, mitä koulunaloitus sitten todella vaatii lapselta, saatiin samankaltaisia luetteloita kuin kouluvalmiin lapsen määrittelyssäkin. Tasaisesti opettajat luettelivat omatoimisuuteen, esimerkiksi ruokailu- ja wc-tilanteissa, pukemisessa sekä omien tavaroiden huolehtimisessa, reippauteen sekä ryhmätaitoihin, kuten työrauhan antamiseen ja pitämiseen sekä oman vuoron odottamiseen, liittyviä asioita. Akateemisia taitoja ei kukaan opettajista listannut vaatimukseksi. Yksi alkuopettaja mainitsi akateemisten valmiuksien olevan yleensä hyvät. Yksi esiopettaja koki, että koulun nimenomainen tehtävä on opettaa lapselle akateemisia taitoja, niitä ei siis etukäteen lapselta tulisi vaatia. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan asettanut lapsen asemaan ja pohtinut koulunaloituksen vaatimuksia varsinaisesti lapsen näkökulmasta.

Vaikka opettajat eivät suoranaisesti asettuneetkaan koulunsa aloittavan lapsen asemaan pohtiessaan koulunaloituksen vaatimuksia, oli kaikista vastauksista kuitenkin havaittavissa se, että suurin vaatimus koulunaloituksessa kohdistuu juurikin lapseen. Haastateltavia pyydettiin pohtimaan koulun aloitusta esiopetuksen ja koulun näkökulmista, mutta niistäkin vastauksista suurin osa käsitteli koulunsa aloittavan lapsen vaatimuksia, toiveita tai odotuksia. Esiopettajat kuitenkin kokivat selkeästi, että koulunaloitus asettaa esiopetukselle tietyt tavoitteet: *”Kouluvalmius luo raamit ja on tietyt tavoitteet jo päiväkodin alkuvaiheista asti.” (A1)* Tästä johtuen esiopettajat myös kokivat, että koulunaloitus ohjaa esiopetusvuoden kulkua. Esiopettajat pitivät

oleellisena sitä, että koulun tavoitteet olisi hyvä olla tiedossa, jotta voisi suunnitella esiopetuksen toimintaa sen mukaan. Yksi esiopettaja piti tärkeänä myös sitä, että esiopetusvuoden aikana havaittaisiin riittävän ajoissa tukea tarvitsevat lapset ja tuen antaminen pystyttäisiin aloittamaan mahdollisimman varhain.

Alkuopettajat esittivät lähinnä toiveita esiopetukselle, jotta lapsella olisi parhaat mahdolliset edellytykset aloittaa koulu.

”Et lapsi oppis toimimaan ja tottelemaan ja noudattamaan ohjeita silloinkin, jos mä hetkellisesti en ole paikalla.” (B5)

”Et he nimenomaan opettaa just näit hyvii ruokatapoi ja pukemist ja vessas käymist. Kielellisiä valmiuksia. Ja just sitä sit semmost, et osaa näit yhteisii sääntöjä ja leikkien ja pelien sääntöjä ja jonottamist ja odottamist ja sitä semmost.” (B6)

”...ainakin niitä selkeesti apua tarvitsevia, ni jos heitä jotenkin niinku pystyis vielä tukemaan lisää.” (B7)

”...mutta se että kannattaisi myös siellä esiopetuksessa miettiä sitä, et lapset osais olla myöskin isommassa ryhmässä.” (B8)

Haastateltavien opettajien näkemykset koulunaloituksen vaatimuksista koululta olivat selkeitä ja konkreettisia. Eräs esiopettaja toivoi, että koulussa *”otetaan lapsi arvokkaana yksilönä vastaan kaikkine puolineen ja ollaan oikeasti valmiita arvostamaan erilaisuutta” (A4)*. Erään alkuopettajan mukaan lapsen koulunaloitus vaatii koululta *”yhteisöllistä ja kaikista huolehtimisen kulttuuria” (B5)*. Yksi alkuopettajista taas korosti koulun johdon vastuuta siinä, että otetaan etukäteen selvää tulevista koululaisista, jotta osataan kohdentaa oikea määrä resursseja oikeisiin paikkoihin. Myös toinen alkuopettaja korosti esiopetuksen ja koulun yhteistyötä, jotta koulun johto pystyy tekemään esimerkiksi luokkajaot tasapuolisesti.

Jotta koulu voisi mahdollistaa hyvän koulunaloituksen lapselle, tutkimusaineistosta nousi esiin edellä mainittu resurssien tärkeys. Yksi esiopettajista koki, että esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan resurssit heidän kunnassaan olivat aika olemattomat, jolloin haastavampien lapsien kohdalla tukea ei juurikaan ollut saatavissa.

Hän mainitsi kuitenkin, että psykologin ja terapeuttien apu oli tarvittaessa käytössä. Alkuopetuksen puolella korostettiin avustajaresursseja. Neljästä alkuopettajasta kolme koki avustajaresurssit riittäviksi, vaikka yksi opettaja sanoikin, että ei itse osannut ottaa avustajan apua vastaan, vaan halusi tehdä kaiken itse. Yksi alkuopettaja oli huolissaan siitä, että ammattitaitoisia avustajia oli vaikeaa saada. *”Sanoisin, et kunnollinen, ammattitaitoinen koulunkäynninohjaaja on ihan kullanarvoinen, jos vaan olis mahdollista saada.” (B8).*

Opettajat olivat suhteellisen yksimielisiä siitä, mitä koulunaloitus vaatii heiltä opettajina. Kaikki opettajat mainitsivat oppilaan yksilöllisen kohtaamisen ja oppilaaseen tutustumisen. Yksi alkuopettaja piti tätä myös opettajan työn yhtenä suurimmista haasteista: *”Miten siinä isossa luokassa pystyy ohjeistamaan ja opettamaan niin, että se heikko ei tunne itseään heikoksi.” (B5)* Esiopettajat kokivat oman opettajuutensa pohjalla olevan kouluvalmiuden tavoitteet ja sitä kohti pyrkimisen. Myös opettajien henkilökohtaiset resurssit opetustyöhön nousivat esille. Yksi esiopettaja mainitsi tekevänsä töitä omalla ajallaan. Kolme alkuopettajaa taas mainitsi, että ovat tietoisesti tehneet sen valinnan, etteivät tee töitä kotona ollenkaan. *”No tää työhän ei tuu koskaan valmiiks, että ainahan vois suunnitella enemmän, enemmän ja enemmän.” (B8).* Tukea opettajat kokivat kuitenkin saavansa tarvittaessa omalta esimieheltään sekä kollegoiltaan.

Alkuopettajat korostivat oppilaan kodin ja perheen ymmärtämistä ja kohtaamista. Kahden alkuopettajan mukaan iso merkitys koulunaloituksessa on lapsen kodilla. Vanhemmilla saattaa olla isojakin odotuksia, samoin kuin lapsilla itsellään, ja opettajan tehtäväksi jää innostuksen ja motivaation ylläpitäminen koko kouluvuoden ajan. Kaikki haastateltavat mainitsivat jossain kohtaa haastattelua perheen vaikutuksen lapsen koulunaloitukseen. Koettiin, että vanhempien asenteella ja aktiivisuudella on vaikutusta todella paljon. Monet opettajista kertoivat omakohtaisia kokemuksia, joissa lapsilta joko vaadittiin liikaa tai liian vähän. Opettajat esimerkiksi kokivat, että lapsen omatoimisuus ja itsestään huolehtiminen lähtee kotoa käsin: *”Et yksi oppilas mulla oli, jonka äiti saapui joka päivä koululle riisumaan ja pukemaan, niin tota. Ni kyllähän se oli sieltä perheestä lähtösin.” (B7).*

8.2 Esiopetus kouluvalmiuden taustalla

Edellisessä kappaleessa esiteltiin jo toiveita ja haasteita, joita koulunaloitus tähän tutkimukseen osallistuneiden mielestä asettaa esiopetukselle. Esiopetuksen tarkoituksesta mielipiteet ja näkemykset kuitenkin erosivat haastateltavien keskuudessa. Kolme esiopettajaa sekä yksi alkuopettaja, joka oli pitkään toiminut myös esiopettajana ennen luokanopettajaksi valmistumistaan, korostivat esiopetusvuoden itseisarvoa. Heidän mukaansa vuosi on arvokas ja tärkeä itsessään, eikä ainoa päämäärä saisi olla kouluun valmistautuminen. *”Et mun mielestä eskarissa työskentelevien aikuisten pitäis sekä saada että pystyä ajattelemaan, et se ei ole mikää semmonen ponnahduslauta muualle, vaan se on tosi tärkeä vuosi siis itsessään, et se itseisarvo on ihan siel.”* (B5). Vastakohtaisesti yksi esiopettaja ja kolme alkuopettajaa taas olivat sitä mieltä, että esiopetuksen tarkoitus on nimenomaan valmistaa lasta kouluun. Vuoden aikana lapsi kasvaa isommaksi ja harjoittelee koulutaitoja. *”Et se on semmonen niinku silta päiväkodista kouluun.”* (A4).

Haastatteluaineistosta nousi esiin myös esiopetuksen fyysinen ympäristö, jolla katsottiin olevan merkitystä kouluvalmiuden kannalta. Kahdeksasta haastateltavasta seitsemän korostivat esiopetuksen fyysistä sijaintia koulun kanssa samoissa tiloissa tai sen välittömässä läheisyydessä ja kokivat siitä olevan lapsen koulunaloituksen kannalta ehdottomasti hyötyä. Useammalla opettajalla oli kokemusta myös siitä, että esiopetus sijaitsi esimerkiksi päiväkodin yhteydessä. Ainoastaan yksi alkuopettaja oli sitä mieltä, että lasten tulisi saada olla lapsia viimeiseen asti turvallisessa ja rauhallisessa päiväkotiympäristössä, eikä kouluympäristöön ole lapsilla kiire ennen aikojaan. Hänellä ei omien sanojensa mukaan ollut kuitenkaan kokemusta sellaisesta ympäristöstä, jossa esiopetus ja koulu toimivat samoissa tiloissa.

Fyysisen ympäristön katsottiin yleisesti madaltavan koulunaloituksen kynnystä ja mahdollistavan oppilaalle asteittaisen siirtymisen koulutaipaleelle. *”Tosi paljon hyviä puolia. Just se, et koulu ympäristönä tulee tutuksi, opettajat tulee tutuiks, koulun käytännöt tulee tutuiks...”* (A3). Kolme alkuopettajaa mainitsi erikseen myös kouluruokailun, joka usein jännittää tulevia koululaisia. Heidän mukaansa fyysisessä ympäristössä on positiivista se, että lapset voivat esiopetusvuoden aikana rauhassa opetella koulun ruokalassa toimimista, jolloin yksi jännityksen aihe vähenee.

Fyysisen ympäristön lisäksi haastatteluaineistosta nousi esiin esiopetuksen pakollisuus. Perusopetuslakiin (1998/628 § 26a) säädettiin joulukuussa 2014 muutos, jonka mukaan esiopetus tuli vuonna 2015 oppivelvollisuuden piiriin ja näin pakolliseksi. Seitsemän opettajaa kahdeksasta pitivät todella hyvänä asiana, että esiopetus on nykyään pakollista. Kuten esiopetuksen fyysinen ympäristö, myös esiopetuksen pakollisuus koettiin lasten koulunaloitusta madaltavana tekijänä, esimerkiksi ryhmäytymisen kannalta. Yksi esiopettaja toi esiin myös lapsen tuen tärkeän asian: *”Et ihan tämmösii lasten huollollisii, sosiaalihuollon tapauksii tulee ilmi. Et se on sitten, edes vuotta aikasemmin saadaan napattuu tuenpiirin, kun se et menee ykköselle ja maailma mullistuu ja on koululainen ja sit otetaan vähän ehkä negatiivisempiinkin asioihin yhteyttä...”* (A4). Ainoastaan yksi esiopettaja ei pitänyt esiopetuksen pakollisuutta kovinkaan tärkeänä asiana. Hänen mukaansa lapset kyllä ehtivät oppia myöhemminkin.

8.3 Koulun ja esiopetuksen yhteistyö

Esimerkkejä ja kokemuksia koulun ja esiopetuksen yhteistyöstä löytyi haastateltavilta useita. Jokaisen opettajan tämän hetkisessä työpaikassa yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä oli jonkin verran, toisilla enemmän, toisilla vähemmän. Jokaisen opettajan kertomuksesta oli havaittavissa yhteistyön tärkeys, mutta monen puheesta heijastui myös epävarmuus siitä, kenen vastuulla yhteistyö viime kädessä on. Monikaan opettajista ei ollut valmis kuitenkaan itse tekemään ylimääräistä työtä yhteistyön eteen, vaan tyydyttiin siihen, millaisella tasolla yhteistyö tällä hetkellä oli ja muisteltiin vanhoja, parempia aikoja.

Neljä opettajaa mainitsi koulun ja esiopetuksen välillä toimivasta kummitoiminnasta. Sillä he tarkoittivat sitä, että koulun puolelta esiopetuksen oppilaille oli valittu yksi kummiluokka, joka sitten säännöllisesti teki yhteistyötä esiopetuksessa olevien oppilaiden kanssa. Ohjelmassa saattoi olla yhteisiä retkiä, pelihetkiä, liikuntatuokioita tai askartelua. Oppilaiden kannalta kummitoiminnan katsottiin vaikuttavan positiivisesti koulunsa aloittaviin lapsiin. Kummitoiminnan myötä koulu ympäristönä tuli tutummaksi ja koulun alkaessa koulussa oli jo koko luokallinen lapselle tuttuja oppilaita.

Oppilaiden ja luokkien välisen yhteistyön lisäksi opettajat puhuivat koulun ja esiopetuksen henkilökunnan välisestä yhteistyöstä. Kaikki kahdeksan opettajaa

mainitsivat, että yhteistyötä opettajien välillä on jonkin verran. Yksi esiopettaja ja yksi alkuopettaja toivoivat selkeästi, että yhteistyötä olisi enemmän. Muut opettajat mainitsivat yhteistyön olevan lähinnä pihalla, ruokalassa tai käytävällä keskustelua tai tarvittaessa yhteydenottoa liittyen jonkun oppilaan tilanteeseen. *”Ei varmaan oikeen aika eikä voimat riittäis sellaseen niinku ihan jatkuvaan yhteistyöhön, mut sit voi aina kun ollaan tossa pihalla, kun ollaan yhtäikaa, niin jutella ja kysellä.”* (B6). Toinen alkuopettaja koki, että yhteistyön määrä oli yhteydessä opettajien väliseen henkilökemiaan. Jonain vuonna sitä oli huomattavasti enemmän kuin toisena.

Yhteistyön haasteeksi ja ongelmaksi kaksi alkuopettajaa mainitsi esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilökunnan työajan eron. *”Ni ongelmana oli se, että heillä on tietty aika kun he voi suunnitella heidän työtä ja meilläkin tavallaan on, mut meidän aika on sit tavallaan tuntien jälkeen, ni heillä sit taas osalla loppuu päivä ja osa on vastuussa lapsista, ni sellasen yhteisen suunnitteluajan löytäminen oli aika haasteellista.”* (B8). Toisen opettajan mielestä syynä aikatauluongelmiin on se, että esiopetus ei enää kuulu sivistystoimen alle, vaan on hallinnollisesti varhaiskasvatukseen kuuluvaa. *”Sen vielä toivoisin, et esiopetus sais mun mielestä olla hallinnollisesti koulutoimen, sivistystoimen alla.”* (B5).

Lopussa pyysin haastateltavia pohtimaan, onko yhteiskunta lapsen kehitystä tarkasteltaessa onnistunut siinä, että koulu alkaa meillä Suomessa oikeaan aikaan. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että esiopetusikä on hyvä aika lapsen kehittymiseen ja kypsymiseen ja sen pohjalta koulunaloitus on oikeassa iässä. Yksi esiopettaja mainitsi, että esiopetusikäiset lapset ovat innokkaita ja oppiminen tapahtuu siinä iässä yleensä nopeasti. *”Suurin osa tän ikäsistä lapsista on sellasia, et ne oikeen imee sitä oppia ja ne haluaa mennä sinne kouluun.”* (A3). Kaksi alkuopettajaa pohtivat koulunaloitusta myös siltä kannalta, jos koulu alkaisi aikaisemmin. Tällöin pitäisi muutosta pohtia myös toiseen päähän: *”Et jos se peruskoulu päättyis aikaisemmin, ni sit sitä kuitenkin pitäis laajentaa sitä oppivelvollisuutta.”* (B6). *”Mitä tekee 15v. peruskoulun päättänyt? Et sit täytyy ajatella sitä myös sieltä toisesta päästä.”* (B8).

8.4 Yhteenveto

Koulunaloitus vaatii lapsen lisäksi tiettyjä asioita ja valmiuksia myös esiopetukselta, koululta sekä opettajalta. Tämän tutkimuksen perusteella korostettiin, että koulunaloitus

lapselta vaatii erityisesti omatoimisuutta. Opettajat korostivat, että koulussa ei enää aikuinen ole auttamassa pukemisessa tai vessakäynneissä. Myös ruokailun olisi jo hyvä sujua itsenäisesti. Koulun ja opettajien roolia lasten koulunaloituksessa korostettiin resurssien näkökulmasta. Koulun resurssit vastaanottaa kaikenlaiset lapset ja opettajien henkilökohtaiset resurssit työn jaksamisen kannalta korostuivat. Esiopetuksen roolia kouluvalmiuksien taustalla korostettiin. Tämän tutkimuksen perusteella näkemyseroja esiopetuksen tarkoituksesta oli olemassa. Osa opettajista korostivat esiopetuksen itseisarvoa, kun toiset taas kokivat, että esiopetuksen tehtävänä on nimenomaan lapsen valmistaminen tulevaan kouluvuoteen. Esiopetuksen sijainti koulun yhteydessä koettiin suurelta osin positiiviseksi, samoin esiopetuksen pakollisuus.

Esiopetuksen, koulun ja opettajan lisäksi myös lapsen perheellä on suuri vaikutus lapsen koulun aloitukseen. Vanhempien suhtautuminen lapsen tulevaan koulutaipaleeseen heijastuu myös lapsen motivaatioon sekä asenteeseen tulevaa koulutietä kohtaan. Myös vanhempien aktiivisuus ja kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan vaikuttaa lapsen kouluvalmiuksiin. Tämän tutkimuksen perusteella ensin esiopetuksen ja kodin sekä myöhemmin koulun ja kodin yhteistyö onkin ensiarvoisen tärkeää. Vanhempien rooli esimerkiksi lapsen tukitoimien aloituksessa, koulunaloitusajankohdan sekä koulumuodon päättämisessä on kuitenkin ratkaiseva. Vanhemmilla on aina viimeinen puheenvuoro lasta koskevissa päätöksissä.

Tämän haastatteluaineiston perusteella esiopetuksen henkilökuntaan saattaa kohdistua suuria odotuksia. Alkuopettajien odotukset saattavat olla suuret esiopetusta ja esiopettajia kohtaan ja esiopettajien paineet onnistua ovat kovat. Haastateltavien vastauksista välittyi myös se, että esiopettajat kokivat itsensä helposti alempiarvoisina alkuopettajiin nähden, eivätkä välttämättä uskaltaneet ”häiritä” opettajia tai koulun henkilökuntaa, mikäli heitä mietitytti jokin asia. Eräs opettaja mainitsikin siitä, että hänen tarvitsee aina puntaroida erikseen, kehtaako ja viitsiikö hän nyt tällaisen asian vuoksi ottaa yhteyttä kouluun, kun kaikilla on kuitenkin kiire omassa työssään. Myös yksi alkuopettaja, joka oli ennen toiminut esiopettajana totesi, ettei kokenut esiopettajana samanlaista arvostusta työssään, mitä nyt alkuopettajana kokee.

9 POHDINTA

Tämän tutkielman otsikossa kysytään ”Onko lapsi valmis kouluun?”. Tehdyn tutkimuksen perusteella voidaan vastata, että jokainen lapsi on kyllä valmis kouluun, mutta milloin, millaisilla valmiuksilla ja tukitoimilla, se on yksilöllistä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esi- ja alkuopettajien käsityksiä ja näkemyksiä siitä, millaisia valmiuksia lapsella olisi hyvä olla hänen aloittaessaan peruskoulun. Tutkimuksen perusteella haettiin vastauksia myös siihen, miten lasten kouluvalmiutta arvioidaan, mitkä asiat kouluvalmiuteen vaikuttavat sekä mitä lapsen koulunaloitus vaatii lapsen itsensä lisäksi muilta tahoilta, kuten koululta, esiopetukselta sekä opettajalta. Myös esiopetuksen roolia kouluvalmiuksien taustalla selvitettiin.

Kouluvalmius käsitteenä herätti paljon keskustelua koko tutkielman teon ajan. Sain palautetta ja kritiikkiä kouluvalmius -käsitteen käytöstä, koska käsitteen katsottiin sisältävän ennakko-oletuksen siitä, että lapsen tulisi olla valmis. Vaihtoehtoiseksi käsitteeksi ehdotettiin oppimisvalmiutta ja kehoitettiin pohtimaan myös koulun valmiutta, mutta halusin kuitenkin pitää kiinni kouluvalmius -käsitteestä. Tutkimuksen yhtenä osana oli tarkoitus tutkia juurikin kouluvalmiutta käsitteenä, koska kentällä olen huomannut, että sanaa käytetään edelleen aktiivisesti. Myös haastatteluaineiston perusteella käsite ei suinkaan ollut tuntematon, vaikka jakoikin mielipiteitä.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista kolme suhtautui kouluvalmius -käsitteeseen negatiivisesti, loput viisi haastateltavaa neutraalisti. Esiopettajien ja alkuopettajien välillä ei ollut havaittavissa selkeää kahtia jakautumista opetusasteen mukaan, vaan enemmänkin erot olivat henkilökohtaisia. Yllättävää oli, että ainoastaan yhden opettajan mielestä kouluvalmius -käsite oli vanhentunut ja siksi hän koki käsitteen negatiivisena. Sellaista ei hänen mukaansa voinut enää edes käyttää. Kyse oli opettajasta, joka oli toiminut alalla yli 20 vuotta. Tämä oli yksi tutkimuksen merkittävimmistä tuloksista, koska kasvatustieteen ja erityispedagogiikan tutkimuskentällä kouluvalmius -käsitteeseen ollaan suhtauduttu kriittisesti jo pitkään ja lapsen koulunaloituksen yhteydessä puhutaan nimenomaan oppimisvalmiuksista sekä koulun valmiudesta.

9.1 Johtopäätökset

Tämän tutkielman perusteella voidaan todeta, että koulunsa aloittavien lasten kanssa työskentelevät aikuiset pitävät tärkeänä kouluvalmiuksiin liittyvää keskustelua. On selvää, että koululla on oltava koulunsa aloittaville lapsille tietyt tavoitteet, jotka ovat myös osa esiopetuksen tavoitteita. Vastaavasti myös ylemmille kouluasteille on asetettu tavoitteet, jotka taas määrittelevät alemman kouluasteen tavoitteet. Mutta se, mitkä ne tavoitteet ovat, niistä olisi hyvä keskustella ja siihen tällä tutkimuksella haettiin vastauksia. Onneksi tänä päivänä lapsi nähdään yksilönä, lasta osataan tukea ja arvostaa, eikä heitä enää yritetä survoa tiukkaan muottiin. Myös koulu on tullut vastaan ja on yhä valmiimpi vastaanottamaan erilaisia lapsia. On siis täysin perusteltua esittää tavoitteet myös koululle, koskien lapsen koulun aloitusta.

Vaikka koulu olisikin valmis vastaanottamaan erilaisia lapsia, muun muassa erilaisten tukitoimien avulla, tämän tutkielman perusteella ei voida kokonaan unohtaa lapsen kouluvalmiuksia. Ne eivät toki tarkoita tiettyjä ominaisuuksia, taitoja tai älykkyyttä, joita lapselta vaaditaan ennen koulunaloitusta, vaan nimensä mukaisesti valmiuksia, joiden avulla lapsen on mahdollista oppia uusia asioita. Nämä valmiudet koostuvat lapsen kehityksestä sekä aikaisemmin opituista asioista ja taidoista. Kuten Parvela (2011, 19) on todennut, opettelulla, harjoittelulla ja innostuneella asenteella pääsee jo pitkälle. Tämän tutkielman perusteella tärkeimmiksi kouluvalmiuksiksi nousivat motivaatio, omatoimisuus sekä jaksaminen.

Tämän tutkielman perusteella voidaan todeta, että lapsi oppii akateemisia taitoja yksilölliseen tahtiin, eikä niiden taitaminen ensimmäisen luokan alkaessa ole vielä tarpeellista. Sen sijaan positiivinen asenne koulua ja oppimista kohtaan ovat ensiarvoisen tärkeitä. Jantusen ja Haapaniemen (2013, 301) mukaan motivaatiota voidaan pitää oppimisen perustana ja sen puute saattaa ennustaa ongelmia. Lapsen motivaatio ja positiivinen asenne rakentuvat monista palasista. Tämän tutkielman perusteella keskeinen rooli asenteen muodostamiseen on lapsen vanhemmilla sekä opettajilla. Vanhempien myönteinen asenne ja aktiivisuus lapsen koulunaloitusta kohtaan vaikuttavat positiivisesti lapseen. Tässä tutkielmassa kävi ilmi, että myös lapsen fyysinen ja psyykkinen jaksaminen on tärkeää. Myös Jantunen (2009, 99) ja Lautela (2009, 176) korostavat, että kouluvalmius näkyy lapsen jaksamisena: jos lapsi ei jaksa istua hetkeäkään paikallaan tai keskittyä edes pientä hetkeä, voi koulunaloitus

tuottaa ongelmia. Eräs tämän tutkimuksen haastateltava puhui lapsen fyysisestä jaksamisesta todeten, että jos lapsi väsyy jo pienistäkin keskittymistä vaativista tehtävistä, tulisi koulunaloitusta harkita tarkemmin.

Tämän tutkielman yhteydessä nousi esille, että mikäli lapsen ja koulun tavoitteet eivät täyty samaan aikaan, on myös olemassa vaihtoehtoja. Lasta voidaan tukea erilaisten tukitoimien avulla ja oppimäärää voidaan yksilöllistää lapsen tarpeiden mukaisesti. Sekä esi- että perusopetuksessa käytetään kolmiportaisen tuen mallia, joka koostuu yleisestä, tehostetusta sekä erityisestä tuesta. Mallin tarkoitus on ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia ja ehkäistä jo havaittujen vaikeuksien etenemistä. (Opetushallitus 2018). Erilaisten tukitoimien lisäksi tärkeää on moniammatillinen yhteistyö koulun oppilashuollon kanssa, jonka kautta myös koulun on mahdollista saada tukea. Opetushallitus (2018) on määritellyt moniammatillisuuden toteutuvan silloin, kun asian käsittelyyn osallistuu lasta opettavien opettajien ja erityisopettajien lisäksi myös terveydenhuoltohenkilökuntaa, esimerkiksi kouluterveydenhoitaja, psykologi tai kuraattori. Tarvittaessa myös rehtori koulun pedagogisena johtajana voi osallistua yhteistyöhön.

Koulu on mahdollista aloittaa myös yksilölliseen aikaan. Koulun myöhentäminen saatetaan ymmärtää koulun kyvyttömyytenä vastaanottaa lapsi. Tämän tutkielman perusteella joskus on kuitenkin perusteltua aloittaa koulu poikkeavana ajankohtana lapsen etua ajatellen ja hyviä tuloksia saavuttaen. Linnilän (2006) väitöskirjatutkimuksen mukaan koulun aloittaminen myöhempänä ajankohtana ei kuitenkaan ole riittävä toimenpide lasten koulunkäynnin tukemiseksi. Hänen mukaansa yksi ”hätaapuvuosi” ei yksinään riitä, eikä esiopetuksella välttämättä ole resursseja riittävän tuen antamiseen. Oppimistaitojen tukeminen tulisi aloittaa jo aiemmin ja sen tulisi tapahtua pitkän ajan kuluessa. Kouluikänsä mennessä vaikeudet ovat jo kasaantuneet ja liki kolmannes koululykkäyksen saaneista lapsista siirtyy kaikesta huolimatta erityisopetukseen. (Linnilä 2006, 119.) Myös tämän tutkimuksen perusteella ensisijaisen tärkeää on huomioida lapsen tuen tarve riittävän varhaisessa vaiheessa ja pohtia asioita lapsilähtöisesti yhteistyössä vanhempien kanssa.

Koulunaloitus, aloitti lapsi sen sitten milloin tahansa, vaatii arvioimista. Perusopetuslaissa (1998/628 § 22) sanotaan ”Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin.

Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti.”. Myös tämän tutkielman perusteella arvioiminen on tarpeellista ja olennainen osa esiopettajan jokapäiväistä työtä. Moni esiopettaja kokee sen kuitenkin työlääksi ja stressaavaksi. Erilaisia seurantalomakkeita ja kaavakkeita tulee täyttää paljon, vaikka erityistä ongelmaa lapsen kohdalla ei olisikaan. Siksi pakollinen arvioiminen ja testaaminen on ehkä kyseenalaista. Tämän tutkielman perusteella samaa mieltä oltiin myös koulun puolella. Työkalut tulee kuitenkin olla olemassa, koska kuten Kurppa (2009, 113) on todennut, selkeiden tapausten väliin jää joukko lapsia, joiden arvioiminen on haastavaa ja oikean päätöksen tekeminen vaatii laajemman kokonaiskuvan saamisen lapsesta. Tällöin esimerkiksi kouluvalmiuksia arvioivat testit voivat olla perusteltuja käyttää. Testien käyttäminen koko ikäluokalle on kuitenkin teoreettisen viitekehyksen sekä tämän tutkimuksen perusteella kyseenalaista.

Tämän tutkimuksen tuloksista koulunaloituksen vaatimukset yllättivät. Vaikka osa opettajista puolustivatkin, ettei lapsen tarvitse olla kouluvalmis eikä tiettyjä taitoja voida vaatia, niin silti he myönsivät, että koulunaloitus kuitenkin vaatii lapselta esimerkiksi omatoimisuutta, ryhmätaitoja sekä erilaisia arjentaitoja. Näiden taitojen opettamista toivotaan esiopetukselta. Entä jos lapsi ei osaa vielä huolehtia esimerkiksi tavaroistaan? Onko tämä perusteltu syy myöhäistää koulunaloitusta vai olisiko lapsella vielä mahdollisuus opetella taitoa ensimmäisellä luokalla? Ehkä koulunaloituksen vaatimukset lapselta ovatkin opettajien toiveita? Opettajat siis toivovat, että lapsi huolehtisi reppunsa luokkaan asti, kaikki tarvittavat kirjat olisivat mukana ja kynäkin löytyisi nopeasti. Näin oppitunnin alkaminen saataisiin sujuvasti käyntiin. Tunnit olisivat näin ollen myös rauhallisempia, kun oppilas osaisi jo hoitaa vessa-asiat välituntien aikana ja ruokarauha säilyisi, jos hyvät ruokatavat olisi iskostuneet oppilaan mieleen. Ovatko nämä siis opettajien henkilökohtaisia toiveita vai todellisia vaatimuksia, jotka lasten tulee täyttää?

Jotta yllä mainitut asiat toteutuisivat, vaatii koulunaloitus esiopetukselta tietoisuutta koulun tavoitteista ja toiveista. Liikaa ei voida korostaa esiopetuksen ja koulun välistä yhteistyötä, jossa tämänkin tutkimuksen perusteella on usein parannettavaa. Vain harva opettaja oli täysin tyytyväinen tällä hetkellä toteutuneeseen yhteistyöhön. Hyvä malli onnistuneesti toteutuneesta yhteistyöstä on Tampereen kaupungin Peppi-hankkeesta alkunsa saanut Joustava esi- ja alkuopetus kokeiluhanke, jonka toteuttaminen alkoi vuonna 2012. Hankkeen tavoitteena oli saada kaikki kaupungin esiopetukset ja koulut

yhteistyöhön luomalla näille yhtenäinen toimintakulttuuri. Esi- ja alkuopetuksen yhteisen toimintamallin toteuttaminen vaatii yhteistyötä johtajatasolta aina työntekijöihin asti. Yhteistyö on siis välttämätöntä ja kokeilun myötä se on luonut Tampereella toimivan jatkumon esi- ja alkuopetuksen välillä. (Opetushallitus 2019).

Koulunaloitus vaatii myös koululta riittäviä resursseja, jotta jokaisen oppilaan tarpeet voidaan huomioida ja jokaisen opettajan ja muun koulun henkilökunnan työpanos voidaan priorisoida sinne, missä sitä tarvitaan. Perusopetuksessa aloittavat ja opiskelevat lapset tarvitsevat tukea yhä enemmän. Perusopetuslain (2010/642 § 30) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea välittömästi, kun tuen tarve ilmenee. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan jatkuvaa arviointia, jotta tuen tarpeet havaittaisiin mahdollisimman varhain (Opetushallitus 2018). Silti hallitus leikkasi resursseja perusopetuksesta 45 miljoonaa euroa hallituskaudella 2015–2019 ja vuosien 2012–2019 aikana koulutuksesta on yhteensä leikattu 2 miljardia euroa. (OAJ 2019.) Tämä ristiriita todistaa sen, että aina resurssit eivät ole suoraan koulujen päätöksistä kiinni.

Tämän tutkielman perusteella koulunaloitus vaatii paljon myös opettajalta. Se vaatii läsnäoloa, aitoa kohtaamista ja ymmärrystä jokaista oppilasta kohtaan. Lisäksi se vaatii henkilökohtaisia resursseja hoitaa vaativaa opettajan työtä. Jantusen ja Haapaniemen (2013, 150) mukaan opettajan työ vaatiikin moninaisia taitoja ja joskus olennainen työ kasvattajana ja opettajana uhkaa jäädä yleisten asioiden hoidon jalkoihin. Tämän tutkimuksen perusteella varsinkin esiopettajat kokivat, että aikaa lapsille oli usein liian vähän ja työajasta kului kirjallisiin töihin suhteettoman paljon aikaa. Tässä tutkimuksessa korostui myös Sahinin, Sakin ja Tuncerin (2013) tutkimuksen tavoin perheen vaikutus ja merkitys koulunaloitusprosessin taustalla. Sahinin, Sakin ja Tuncerin, kuten myös tämän tutkimuksen, mukaan yhteistyö kodin ja esiopetuksen ja myöhemmin kodin ja koulun välillä on ensiarvoisen tärkeää. (Sahin, Sak & Tuncer 2013, 4).

Esiopetuksen roolia kouluvalmiuksien ja koulunaloituksen taustalla ei voida korostaa liikaa. Tämän tutkimuksen mukaan selvisi, että esiopetuksen sijainti koulun yhteydessä on tuottanut hyviä tuloksia ja opettajat kokivat, että se madaltaa selkeästi lasten koulunaloituskynnystä. Seitsemän opettajaa kahdeksasta puolsi koulun yhteydessä järjestettävää esiopetusta. Myös esiopetuksen pakollisuutta pidettiin positiivisena

asiana. Onkin mielenkiintoista nähdä millainen vaikutus mahdollisesti tulevaisuudessa voimaan tulevalla kaksivuotisella esiopetuksella tulee olemaan lasten kouluvalmiuksiin ja koulunaloitukseen. Kaksivuotisella esiopetuksella tarkoitetaan opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantoon perustuvaa Opetushallituksen selvitystä siitä, että maksuton esiopetus alkaisi jo sinä vuonna, kun lapsi täyttää viisi vuotta. (Opetushallitus 2019.)

Esiopetusta ohjaa sekä perusopetuslaki että varhaiskasvatuslaki sekä opetushallituksen laatima esiopetuksen opetussuunnitelma. OAJ:n koulutusasiainpäällikön Nina Lahtisen mukaan kahden eri lainsäädännön alla oleminen ei ole ongelma. ”On hyvä, ettei esiopetus ole varhaiskasvatuslaissa, jotta esiopetuksen itsenäinen asema osana lapsen koulupolkua säilyy selkeänä. Toisaalta tarvitaan varhaiskasvatuslaki korostamaan, että esikoululainen ei ole vielä koululainen. Esiopetuksella olevalla lapsella on oikeus myös varhaiskasvatukseen.” (OAJ 2019). Tämänkin tutkimuksen perusteella opettajien mielestä on hyvä, että esiopetus ja koulu pidetään erillisinä toisistaan, eikä esiopetuksen tule olla liian koulumaista. Lasten tulee esiopetuksessa saada vielä leikkiä, istua sylissä ja saada välillä aikuisen jakamatonta huomiota. Koulussa korostuvat jo itsenäiset taidot sekä ryhmässä toimiminen.

Tämän tutkielman mukaan esi- ja alkuopettajien näkemykset eivät yleislinjaltaan eronneet toisistaan. Enemmänkin henkilökohtaisia näkemys- ja kokemuseroja oli eri henkilöiden välillä, tittelistä riippumatta. Jokainen tutkimukseen osallistuva opettaja piti aihetta tärkeänä ja jokainen koki tärkeäksi saada sanoa oman mielipiteensä. Tämän tutkimuksen perusteella lasten kouluvalmiuksista puhuminen ei siis suinkaan ole vanhentunutta tai käytöstä poistunutta, mutta se ei enää välttämättä tarkoita lapsen lokeroimista yksittäisten ominaisuuksien perusteella kouluvalmiiksi tai ei. Päällimmäisenä haastatteluista paistoi mielestäni vaatimukset esiopettajia ja esiopetusta kohtaan. Vaikka alkuopettajat eivät vaatimuksia välttämättä kohdistaneetkaan suoraan esiopetukseen, kokivat esiopettajat kuitenkin henkistä painetta koulun puolelta.

9.2 Tutkimuksen arviointi

Tämän tutkielman tavoitteena oli kuvailla erilaisia käsityksiä ja näkemyksiä lasten kouluvalmiuksista esi- ja alkuopettajien näkökulmasta. Tutkielman avulla haettiin vastauksia siihen, millaisia valmiuksia koulunsa aloittavilla lapsilla tulee olla ja mitkä

asiat kouluvalmiuteen vaikuttavat. Lisäksi tarkoitus oli kuvailla, miten lasten kouluvalmiutta arvioidaan ja mitä koulunaloitus vaatii lasten lisäksi koululta, esiopetukselta sekä opettajalta. Myös esiopetuksen roolia kouluvalmiuksien taustalla haluttiin tutkia. Tutkimuksessa saatiin vastaus kaikkiin tutkimuskysymyksiin.

Tutkielman aihe alkoi kiinnostaa itseäni sekä omien lasteni kautta että työskennellessäni varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa sekä alkuopetuksessa. Olin siis itse havainnut käytännön haasteita asian tiimoilta tehdessäni sijaisuuksia eri päiväkodeissa, esiopetusryhmissä ja koulun puolella. Samalla kohtasin ristiriitaisuutta sen välillä, mitä meille kasvatustieteen ja erityispedagogiikan opinnoissa opetettiin ja miten kentällä käytännössä toimittiin. Alkuoletukseni olivat siis ristiriitaiset ja uskoin itsekkin, että tutkin jo vanhentunutta käsitettä. Tutkimuksen myötä ajatukseni kuitenkin muuttuivat ja uskon, että tutkimus antaa tärkeää tietoa siitä, mitä kentällä tapahtuu.

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, joka oli toimiva valinta tähän tutkimukseen. Aluksi pohdittu kyselylomake ei olisi tuonut niin hyvin esille haastateltavien omia näkemyksiä eikä kokemuksia asiasta, eikä lisäkysymysten esittäminen sekä perustelujen ja tarkennuksien pyytäminen olisi ollut niin yksinkertaista. Myös eleiden ja ilmeiden tulkitseminen olisi jäänyt pois kyselylomaketta käytettäessä. Haastattelun etuna oli myös se, että haastateltavat saattoivat kertoa sellaista tietoa, jota ei osannut odottaa ja joka ei tästä syystä olisi tullut muilla menetelmillä ilmi. Haastattelun myötä pystyin myös vaikuttamaan otantaan sekä valitsemaan tutkimukseen alueellisesti relevanteimmat osallistujat. Koska tämän tutkimuksen empiirinen aineisto oli suhteellisen pieni, sisältäen neljän esiopettajan ja neljän alkuopettajan haastattelut, tästä tutkimuksesta saatuja tutkimustuloksia ei voida yleistää.

Aineiston analyysitavaksi valikoitunut sisällönanalyysi ja teemoittelu oli myös onnistunut valinta. Teemoittelun taustalla oli luontevaa käyttää haastattelurunkoa ja tutkimuskysymyksiä apuna. Haastattelurunko, joka löytyy tämän tutkielman liitteistä, tekee teemoittelun lukijalle läpinäkyväksi ja lisää analyysin luotettavuutta. Aineiston analyysi on kuitenkin jokaisen tutkijan henkilökohtainen näkemys tutkimusaineistosta, eikä oikeaa tai väärää tulkintaa ole olemassa. Toinen tutkija saattaisi analysoida aineistoa eri tavalla, joten tutkijan oma tulkinta on laadullisessa aineistossa keskeistä.

Aineiston olisi voinut analysoida myös esimerkiksi fenomenografista analyysia käyttäen.

Tuomi & Sarajärvi (2018, 164) ovat todenneet, että jokaisen tutkijan tulee kertoa lukijoilleen rehellisesti aineiston kokoamisesta ja analysoinnista. Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimus on raportoitu yksityiskohtaisesti ja läpinäkyvästi. Kaikki tutkimuksen vaiheet on selostettu raportissa ja lukijalle on pyritty antamaan jokaisesta vaiheesta mahdollisimman paljon tietoa. Kaiken kaikkiaan tehty tutkimus oli hyödyllinen ja se kannatti tehdä. Tutkimus yhdisti teorian tietoa ja käytännön näkemyksiä ja kokemuksia toisiinsa. Tutkimuksen perusteella saatiin tärkeää tietoa siitä, miten kirjoitetut asiat toteutuvat tällä hetkellä käytännössä ja millaisia haasteita opetusalan ammattilaiset kokevat kouluvalmiuksiin liittyen.

9.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Kouluvalmiuksien tutkiminen on aiheena erittäin mielenkiintoinen. Haastattelujen perusteella huomasin, että aihe herättää monenlaisia ajatuksia myös asian parissa työskentelevissä opettajissa. Tässä tutkielmassa kouluvalmiutta tarkasteltiin esiopetuksessa ja alkuopetuksessa työskentelevien opettajien näkökulmasta, mutta olisi mielenkiintoista myös kerätä tutkimusaineisto haastatteleamalla tai teettämällä kysely esimerkiksi koulunsa aloittavien lasten vanhemmille. Vanhemmilla on usein suuria odotuksia lapsen koulunaloitukseen liittyen, odotuksia koululle ja opettajalle, esiopetukselle ja ehkä tiedostamattaan myös lapselle. Näiden odotusten vaikutusta lapsen koulunaloitukseen olisi mielenkiintoista tutkia.

Jatkotutkimuksena samasta näkökulmasta tätä tutkimusta voisi jatkaa laajentamalla empiiristä aineistoa ja esimerkiksi vertailla esi- ja alkuopettajien näkemyksiä myös alueellisesti. Miten esimerkiksi lasten sosioekonominen tausta, syntyperä, kotikieli ja sukupuoli vaikuttavat lasten kouluvalmiuksiin. Tulevaisuudessa myös kaksivuotisen esiopetuksen vaikutusta kouluvalmiuksiin ja koulunaloitukseen olisi mielenkiintoista tutkia. Miten esimerkiksi kaksivuotisen esiopetuksen käyneen lapsen taidot ja valmiudet eroavat yksivuotisen esiopetuksen käyneen lapsen taidoista. Tai miten opettajat suhtautuvat kaksivuotiseen esiopetukseen ja sen tuomaan yhteistyöhön ja mahdolliseen yhteisopettajuuteen.

LÄHTEET

Adenius-Jokivuori, M., Eronen, T. & Laakso, M-L. 2014. Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? – Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 171–186.

Ahonen, T., Aro, M., Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) *Onnistunut aikalisä? – kokemuksia koululyykkäyksestä*. Jyväskylä: Atena, 38–55.

Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12/1990.

Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.

Almqvist, F. 2009. Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) *Kuningasvuosi - leikin kultaa-aika*. Helsinki: Tammi, 103–108.

Ammattinetti 2018. Lastentarhanopettaja.

http://www.ammattinetti.fi/ammattit/detail/98_ammatti (Luettu 2.11.2018)

Bergström, M. 1994. Pieni lapsi ja nykykoulu. Aivotutkimukseen perustuva analyysi. Teoksessa Sevåg Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim.) *Näkökulmia koulukypsyuteen*. Jyväskylä: Atena, 35–47.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. WSOY.

Dockett, S. & Perry, B. 2002. Beliefs and Expectations of Parents, Prior-to-school Educators and School Teachers as Children Start School: An Australian Perspective. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465440.pdf> (Luettu 14.6.2019)

Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi koulu ongelmaa. Helsinki: Edita.

Ellegaard, T. 2004. Self-Governance and Incompetence: Teachers' Construction of "the Competent Child". Teoksessa Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (toim.) Beyond the competent child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies. Roskilde University Press, 177–197.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179–203.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26–44.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Jantunen, T. 2009. Mitä koulu voi odottaa esiopetukselta. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Kuningasvuosi - leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi, 98–102.

Jantunen, T. 2011. Esikouluikäisen oppimisen luonne. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi, 54–64.

Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun – avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus.

Kampmann, J. 2004. Societalization of Childhood. New Opportunities? New Demands? Teoksessa Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (toim.) *Beyond the competent child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde University Press, 127–152.

Kurppa, R. 2009. Koulukypsyys ja sen arvioiminen koululääkärin näkökulmasta. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) *Kuningasvuosi - leikin kulta-aika*. Helsinki: Tammi, 109–115.

Lautela, R. 1994. Kysymys vuodesta – vuosien kysymys. Teoksessa Sevåg Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim.) *Näkökulmia koulukypsyuteen*. Jyväskylä: Atena, 9–19.

Lautela, R. 2009. Kysymys vuodesta – kysymys lapsesta. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) *Kuningasvuosi - leikin kulta-aika*. Helsinki: Tammi, 164–178.

Lautela R. 2009. Keskellä uutta syntymää. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) *Kuningasvuosi - leikin kulta-aika*. Helsinki: Tammi, 26–39.

Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) *Onnistunut aikalisä? – kokemuksia koululykkäyksestä*. Jyväskylä: Atena, 14–26.

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.

Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis – lapsi vai koulu? Mediapinta.

Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) *Onnistunut aikalisä? – kokemuksia koululykkäyksestä*. Jyväskylä: Atena, 62–83.

Mertens, D.M. & McLaughlin, J.A. 2004. *Research and Evaluation Methods in Special Education*. Sage Publications Company.

Moreno, M. 2013. School Readiness. JAMA pediatrics.

<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/1724815> (Luettu 14.6.2019)

Månsson, A. 2008. The construction of “the competent child” and early childhood care: Values education among the youngest children in a nursery school.

<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/8201/The%20construction%20of%20the%20competent%20child.pdf?sequence=1> (Luettu 29.11.2018)

OAJ 2019. Opetushallitus: 2-vuotinen esiopetus lisääisi yhdenvertaisuutta.

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/opetushallitukselta-varovaista-tukea-oajn-esittamalle-kaksivuotiselle-esiopetukselle/> (Luettu 29.5.2019)

OAJ 2019. Koulutusleikkaukset.

<https://www.oaj.fi/politiikassa/koulutusleikkaukset/#nain-koulutusleikkaukset-ovat-kohdentuneet-20122019> (Luettu 14.6.2019)

Opetushallitus 2018. Esiopetus. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus

(Luettu 2.11.2018)

Opetushallitus 2018. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/esiopetus (Luettu 2.11.2018)

Opetushallitus 2018. Esiopetuksen toteuttaminen.

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus/esiopetuksen_toteuttaminen (Luettu 2.11.2018)

Opetushallitus 2018. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 14.6.2019)

Opetushallitus 2019. Kaksivuotinen esiopetus - alustava selvitys.

https://www.oph.fi/download/196046_kaksivuotinen_esiopetus.pdf (Luettu 29.5.2019)

Pandis, M. 2001. School Readiness or School's Readiness. "Thinking Classroom" International Reading Association and Open Society Institute.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456553.pdf> (Luettu 30.5.2019)

Parvela, T. 2011. Koulunkäyntiin valmistautuminen – Mitä koulua aloittavan tulee osata? Teoksessa Parvela, T. & Sinkkonen, J. Ekaluokkalaisten vanhemmille – Kouluun! Helsinki: WSOY, 16-25.

Pekdogan, S. & Akgül, E. 2016. Preschool Children's School Readiness. International Education Studies.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124803.pdf> (Luettu 30.5.2019)

Perusopetuslaki 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 14.6.2019).

Perusopetuslaki 2010/642. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (Luettu 10.9.2019)

Perusopetuslaki 2014/1004. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141040> (Luettu 10.9.2019)

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseitä lapsen kehityksestä. Helsinki: WSOY.

Pianta, R. 2002. School Readiness: A Focus on Children, Families, Communities, and Schools. The Informed Educator Series.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463882.pdf> (Luettu 30.5.2019)

Pihlaja, P. 2005. Pedagogisen kontekstin merkitys ja arviointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallitus, 16–26.

Sahin, IT., Sak, R. & Tuncer, N. 2013. A Comparison of Preschool and First Grade Teachers' Views about School Readiness.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017735.pdf> (Luettu 30.5.2019)

Schreier, M. 2012. Qualitative Content Analysis in Practice. Sage Publications.

Takala, M. 2016. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus, 22–33.

Tilastokeskus 2019. Lähes joka viides peruskoululainen sain tehostettua tai erityistä tukea. https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html (Luettu 18.9.2019).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turun Kaupunki 2018. Koulunkäynnin aloitus vuotta aikaisemmin <http://www.turku.fi/paivahoito-ja-koulutus/perusopetus/koulupaikan-maaraytyminen/1-luokalle-ilmoittautuminen> (Luettu 2.11.2018).

Uphoff, J. & Gilmore, J. 1994. Milloin kouluun – Kuka on kypsä? Teoksessa Sevåg Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim.) Näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Atena, 123–133.

Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753> (Luettu 30.5.2019)

Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Alkuteos venäjäksi 1931. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.^[1]

YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2 (Luettu 9.9.2019).

LIITE 1. Haastattelurunko

1. Haastateltavan taustatiedot
 - a. Koulutus, nykyinen työtehtävä, kauanko toiminut kyseisessä tehtävässä, opetuskokemus
2. Mitä koulunaloitus vaatii...
 - a. Opettajalta?
 - b. Koululta?
 - c. Esiopetukselta?
 - d. Oppilaalta?
3. Kouluvalmiuden käsite
4. Kouluvalmiuden arviointi
 - a. Kouluvalmiuden testaaminen ja arvioiminen esiopetuksessa
5. Esiopetus
 - a. Kouluvalmius esiopetuksen taustalla
 - i. Esiopetustyö ja sen suunnittelu
 1. Miten kouluvalmius ohjaa esiopettajan työtä?
 2. Resurssit
 - a. Onko riittävät? Aika? Materiaalit? Kunta? Yhteistyö?
 - ii. Esiopetuksen tarkoitus
 - iii. Esiopetuksen fyysinen ympäristö (koulun vai päiväkodin yhteydessä?) ja sen vaikutus koulunaloitukseen
6. Kouluvalmis lapsi
 - a. Millainen on ominaisuuksiltaan kouluvalmis lapsi?
 - b. Kouluvalmiuteen vaikuttavat asiat
 - i. Vanhemmat, kaverit, yhteiskunta?
 - c. Esiopetuksen vaikutus lapsen kouluvalmiuteen
 - i. Esiopetuksen pakollisuus, mitä mieltä?
 - ii. Kouluun kypsyminen esiopetusvuoden aikana, esiopetusvuoden merkitys
 - iii. Esimerkkejä, miten esiopetus on onnistuneesti tukenut lasta?
 - d. Vaihtoehdot kouluvalmiuden arvioinnin jälkeen
 - i. Koululykkäys / koulun aloittaminen vuotta myöhemmin
 - ii. Koulunaloitus aikaisemmin

iii. Kokemuksia, esimerkkejä?

7. Koulun ja esiopetuksen yhteistyö

a. Tukitoimien jatkuminen

8. Kouluvalmiuden tulevaisuus

i. Ovatko lapset valmiita oikeaan aikaan?

ii. Ovatko arvioinnit ja työkalut riittäviä?

1. Kaipaako lisää tukea työhönsä?

iii. Erilaiset lapset (esim. maahanmuuttajat, oppimisvaikeuksista kärsivät)

1. Kokemuksia?